

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

O que podemos mudar lá fora?

Vanessa Sofia Ferreira Augusto

Coimbra, 2017



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Vanessa Sofia Ferreira Augusto

## Relatório Final

# **O que podemos mudar lá fora?**

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para  
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Aida Figueiredo

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Setembro, 2017





## **Agradecimentos**

A ti mãe,

por nunca me teres deixado desistir, por teres dito a palavra certa no momento certo, por me teres incentivado, estimulado e acarinhado. Pela paciência, pela persistência, pelo esforço financeiro e acima de tudo pelo amor sempre demonstrado. Por acreditares incontornavelmente em mim e me ajudares a progredir enquanto ser e enquanto profissional.

Obrigada



## **“O QUE PODEMOS MUDAR LÁ FORA?”**

### **Um projeto de intervenção em contexto Pré-Escolar**

**Resumo:** O presente relatório evidencia as aprendizagens realizadas ao longo da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste é apresentado o meu percurso formativo realizado em contexto de jardim de infância. Numa primeira parte do trabalho destaca-se a caracterização do contexto educativo, com o intuito de compreender as origens, hábitos e rotinas das crianças. Numa segunda parte é apresentado o projeto desenvolvido, sob metodologia de trabalho de projeto, identificando todos os processos dependentes do mesmo: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução, a divulgação e a consequente avaliação. Posteriormente é ainda apresentado um capítulo, no qual estão patentes as considerações finais. Neste ponto apresentam-se as dificuldades sentidas na execução do projeto, bem como as oportunidades resultantes do mesmo. Verifica-se ainda uma apreciação por parte da educadora, conseguida por meio de uma entrevista, na qual se compreende a sua visão do contexto exterior, bem como se verificam as vantagens do projeto, nomeadamente no desenvolvimento de determinadas competências nas crianças. Por último, é ainda apresentado um ponto reflexivo a nível pessoal, no qual constam as principais aprendizagens resultantes de um projeto desta dimensão.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, aprendizagem, projeto, exterior.

## **"WHAT CAN WE CHANGE THERE OUT?"**

### **A Pre-School Intervention Project**

**Abstract:** In a first part of the work, we emphasize the characterization of the educational context, in order to understand the origins, habits and routines of children. In a second part, the project developed, under a project work methodology, is presented, identifying all processes dependent on it: problem definition, work planning and development, execution, dissemination and consequent evaluation. Subsequently, a chapter is presented, in which the final considerations are evident. At this point we present the difficulties experienced in the execution of the project, as well as the resulting opportunities. There is also an appreciation on the part of the educator, achieved through an interview, in which her vision of the external context is understood, as well as the advantages of the project are verified, namely in the development of certain competences in the children. Finally, a personal reflective point is also presented, which includes the main learning outcomes of a project of this dimension.

**Keywords:** Children; Kindergarten; Play; Outdoor; Project work.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	7
1. Caraterização da Instituição.....	9
2. Caraterização do Grupo .....	10
PARTE II – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	13
1. FASE I – Definição do Problema e Finalidades do Projeto .....	15
2. FASE II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho.....	22
3. FASE III – Execução .....	24
3.1. Foguetão .....	25
3.2. Flores .....	27
3.3. Cadeiras .....	29
3.4. Carro .....	30
3.5. Parede de Música.....	33
3.6. Rã.....	34
3.7. Balança .....	36
4. Fase IV – Divulgação/Avaliação .....	36
PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
1. “O que podemos mudar lá fora?” – Considerações Finais .....	41
2. Análise e Apreciação da Educadora Cooperante.....	42
3. Reflexão Pessoal.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	49
ANEXOS .....	53
Anexo 1: Fotos da Sala de Atividades.....	55
Anexo 2: Fotos do Espaço Exterior da Instituição .....	58

Anexo 3: COCD Box.....	59
Anexo 4: Teia .....	60
Anexo 5: Protótipos.....	60
Anexo 6: Planos de Trabalho.....	64
Anexo 7: FOGUETÃO .....	65
Anexo 8: Construção do FOGUETÃO.....	66
Anexo 9: Utilização do FOGUETÃO .....	66
Anexo 10: Construção do Módulo FLORES.....	69
Anexo 11: Utilização do Módulo FLORES .....	70
Anexo 12: Exploração do Módulo FLORES.....	71
Anexo 13: Utilização do Módulo CADEIRAS .....	74
Anexo 14: Módulo CARRO .....	75
Anexo 15: Utilização do Carro.....	76
Anexo 16: Construção do Módulo PAREDE DE MÚSICA .....	77
Anexo 17: Módulo PAREDE DE MÚSICA .....	78
Anexo 18: Módulo Rã .....	78
Anexo 19: Módulo BALANÇA .....	81
Anexo 20: Convites para as Famílias .....	82
Anexo 21: Tarefas de Exploração .....	83
Anexo 22: Comentários dos Pais.....	92
Anexo 23: Gincana .....	94
Anexo 24: Desenhos das Crianças .....	96
Anexo 25: Entrevista à Educadora Cooperante.....	98

## **Abreviaturas**

**JI** - Jardim de Infância.

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**1ºCEB** - 1º Ciclo do Ensino Básico





# INTRODUÇÃO



Ao longo dos últimos anos tem sido comum ouvir-se falar de uma preocupação gradual com a cada vez mais inexistente relação entre a criança e o ambiente exterior. Sabemos que as crianças passam a maior parte dos seus dias em espaços fechados, estruturados pelo adulto, reduzindo drasticamente as possibilidades de escolha, de descoberta, de autonomia e de brincadeira livre. Pelas mudanças significativas nos hábitos e rotinas da sociedade, o tempo que as crianças passam em espaços fechados aumentou exponencialmente, diminuindo, paralelamente, as experiências de brincar ao ar livre, na rua ou em espaços naturais.

Estes são aspetos alarmantes, que pressionam para a mudança de práticas, para a análise-crítica e reflexiva, que de uma forma muito subtil foi o foco e a tentativa constante ao longo deste projeto.

Ainda que seja possível verificar, que em certas culturas o brincar é visto pelos adultos como algo que serve somente como distração ou divertimento, esta visão não é assumida pelos intervenientes, nem pelos profissionais de educação, que vêm nesta ação, um momento fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem informal.

Brincar representa não só uma ação estruturante para o desenvolvimento sã do cérebro, como permite que a criança recorra à sua criatividade, desenvolvendo a imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional (Ginsburg, 2007).

Como Ferland (2005) defende brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança. Esta ação engloba um conjunto de atividades que têm por base a diversão e o prazer. Quando brinca a criança aprende as regras, os valores e os costumes do ambiente em que está inserida, assim explora e descobre o mundo em que vive.

Porém, para além dos inúmeros benefícios da ação por si só, quando praticado em ambiente exterior, o brincar assume um papel ainda de maior destaque. De acordo com as OCEPE, o espaço exterior é uma continuidade do espaço interior, sendo de igual modo um espaço educativo. Como tal é um espaço com diversas

potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (OCEPE, 1997).

Segundo Fjørtoft (2004) as crianças que brincam regularmente no exterior tornam-se mais aptas. Durante o brincar a criança experiencia um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias ações. Contrariamente ao que por vezes acontece em contexto de sala, no brincar não são necessárias regras e métodos, permitindo à criança que defina autonomamente o tema, a forma e o tempo da ação. Burdette e Whitaker (2005) defendem que quando as crianças brincam no exterior estão menos propensas à obesidade e desenvolvem sistemas imunológicos mais fortes, além de que têm uma imaginação mais ativa, jogando de forma mais criativa, apresentando níveis mais baixos de stress e desenvolvendo um maior respeito por si próprias e pelos outros.

Erickson e Ernest (2011) afirmam que brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. As crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual. Simultaneamente, brincar no exterior promove o amor e o respeito pela natureza, (Wilson, 2012) o que fomenta um espírito ecológico, consciência de cidadania, e dá sentido à tão recomendada sustentabilidade.

Algumas pesquisas revelam ainda que o contacto com o ambiente desde tenra idade, poderá suscitar futuramente um cuidado, gosto e atenção com o mundo natural. Segundo White & Stoecklin (1998), as brincadeiras informais, a exploração e descoberta em ambientes naturais, são muitas vezes descritos como as melhores formas de envolver e inspirar as crianças, promovendo um sentimento de admiração pelo ambiente natural. O contacto com o meio natural sensibiliza as crianças para a tomada de consciência de problemas ambientais, tornando-as seres informados e preocupados com o meio ambiente ao longo da sua vida.

Segundo estas perspetivas, e com base em alguns fatores mais à frente explanados, desenvolvi em parceria com a minha colega de estágio um projeto de intervenção em contexto pré-escolar, intitulado *O que podemos mudar Lá Fora?*. Assim, o presente documento fará jus a todos os passos do mesmo, organizando-se em três capítulos distintos. Num primeiro momento apresento uma contextualização

do ambiente educativo, evidenciando as suas características físicas e organizativas. Num segundo capítulo é explanado e fundamentado todo o projeto, quer os fatores que originaram este caminho, como o processo realizado e a respetiva metodologia.

Finalmente, em jeito de análise, o terceiro capítulo sugere as reflexões e o processo crítico-reflexivo em torno deste projeto, bem como o impacto que este teve nas práticas da educadora e na forma de encarar o espaço exterior.

Este Relatório Final é representativo de várias aprendizagens e experiências, que conjuntamente constituíram um crescimento pessoal e profissional. Este, espelha o período de desenvolvimento de um projeto em jardim de infância público, bem como reflete dúvidas, incertezas, aprendizagens, opiniões e reflexões resultantes deste contacto intenso com crianças entre os 3 e os 5 anos.



# **PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**





## **1. Caraterização da Instituição**

Um dos aspetos que deve ser tido em conta é a necessidade de compreender o contexto educativo, a sua estrutura e respetiva organização. Nesse sentido, o estágio que serviu de suporte à realização do projeto interventivo foi efetuado numa instituição pública, que agregava JI e 1ºCEB. O JI tinha capacidade para 50 crianças, distribuídas por 2 grupos distintos. Em termos físicos, este estabelecimento caraterizava-se por ótimas condições, possuindo salas grandes com bastantes recursos materiais, espaços amplos diversificados, que revelavam grande exposição solar, circulação do ar e contacto visual para o exterior (ver anexo 1).

Para além do estabelecimento físico interno, esta instituição dispunha de um espaço exterior de grandes dimensões e com um grande potencial. Porém, como este espaço era dividido com o 1ºCEB, as crianças do JI estavam limitadas a uma área. O JI podia usufruir de um espaço amplo de grandes dimensões, revestido a piso emborrachado (ver anexo 2). E ainda, tinha à sua disposição um pequeno pátio coberto, com acesso direto à sala de atividades, mais frequentemente utilizado quando chovia.

Contudo, a instituição possuía também outros espaços delimitados no seu contexto exterior. Assim, era possível verificar a existência de um campo de futebol, e de uma área em terra batida, com algumas árvores. No entanto, estes só podiam ser utilizados pelas crianças do 1ºCEB, sendo o campo, excecionalmente, um recurso físico para o JI aquando sessões de expressão motora com a educadora. Era ainda possível encontrar todo um espaço em redor do edifício físico, que também não era utilizado pelo pré-escolar. Por outro lado, durante os períodos de almoço, o 1ºCEB usufruía de todo o espaço, sem limitações.

Pelos condicionamentos impostos em termos de frequência, área e utilização do espaço, evidenciava-se a redutora valorização do espaço exterior, já que este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (OCEPE, 2016, p. 29).

O grupo era constituído por 20 crianças, 9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

## 2. Caraterização do Grupo

“Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as caraterísticas individuais das crianças (...), o maior ou menor número de cada sexo, a diversidade de idades, ou a dimensão do grupo” (OCEPE, 2016, p.26). Para além da estrutura do estabelecimento, é também de sobre importância perceber o grupo de crianças, o seu *background*, as suas idades e caraterísticas. Sendo uma instituição pública, o grupo de crianças era heterogéneo, reunindo idades entre os 3 e os 6 anos, o que “(...) acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.26). A relação entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento e com saberes diversificados é uma componente “facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (OCEPE, 2016, P.26). Das 20 crianças que compunham o grupo, 7 frequentavam pela primeira vez este JI.

Uma criança do grupo apresentava necessidades educativas especiais, usufruindo de apoio educativo personalizado, prestado por uma docente de educação especial, cerca de duas horas por semana, repartidas por dois dias. Este suporte tinha como complemento o apoio da terapeuta da fala, prestado semanalmente na instituição. A maioria destas crianças vivia no centro da cidade, ainda que algumas vivessem nos arredores. O grupo encontrava-se bem inserido no espaço e na rotina educativa e evidenciava uma boa autonomia nas atividades diárias. Observava-se interesse e empenho nas atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas curriculares, para além de uma elevada receptividade a novos desafios. As crianças revelavam possuir boas capacidades de comunicação e intervenção no seio do grupo.

Na generalidade, quase todos os elementos apresentavam níveis elevados de bem-estar e de implicação nas atividades, revelando sinais que evidenciavam bom usufruto da sua permanência na instituição. Quanto às características emocionais e

comportamentais, as crianças eram alegres, entusiastas, meigas, carinhosas, bem-dispostas, curiosas, participativas, colaboradoras, prestáveis mas por vezes desafiadoras. Apesar de mostrarem um interesse significativo por qualquer área curricular, o gosto pela música destacava-se, bem como pelo conto e pelo jogo simbólico, sendo também a área da casinha bastante requisitada.



## **PARTE II – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**



## 1. FASE I – Definição do Problema e Finalidades do Projeto

O projeto desenvolvido teve em consideração alguns aspetos alarmantes já referidos, nomeadamente o sedentarismo, o reduzido contacto com o ambiente exterior, as limitações relativas aos momentos de brincadeira livre e ao ar livre, a importância da educação ambiental e da educação para a saúde. Contudo, durante o estágio, mais especificamente, durante o período de ambientação, foi possível ir analisando alguns fatores e tê-los em conta para o desenvolvimento de um projeto interventivo.

“Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade. Alguns projetos têm início quando o educador de infância apresenta um tema ou quando o tema é escolhido em conjunto pelo educador e crianças” (Katz e Chard, 2009, p. 102). Porém, no que diz respeito ao projeto em questão, a ação chave para todo o desencadeamento baseou-se na observação. Através da escuta, diálogo e análise dos comportamentos, tomei conta das opiniões das crianças, dos seus comentários e ideias.

Nos momentos em que as crianças se podiam deslocar para o exterior em brincadeira livre, isto é, um momento em que as crianças podiam brincar da forma que entendessem sem imposições ou regras do adulto, fui observando a forma como este espaço era utilizado e o modo como as crianças se comportavam. Assim reparei que muitas vezes estavam um pouco desanimadas pelo espaço exterior da instituição. Por um lado, mostravam ânimo e entusiasmo pelo facto de estarem num contexto externo ao contexto da sala de atividades. Por outro, o espaço exterior não lhes oferecia grandes possibilidades e oportunidades de exploração, divertimento, desafio e descoberta. Para além destes fatores, os espaços naturais à disposição eram de pequenas dimensões e bastante limitados (uma zona de terra com algumas árvores). Deste modo, as crianças optavam por realizar alguns jogos, corridas e brincadeiras de chão (igualmente significativos).

Para além destes fatores, no presente ano letivo, a instituição em questão acolheu o projeto *Limites Invisíveis*. Este, visava a implementação de um Programa

de Educação Outdoor, em ambiente natural, a ser desenvolvido em complementaridade à oferta educativa formal para crianças entre os 3 e os 10 anos. Como tal, este projeto foi implementado na instituição, para as crianças cujos pais revelaram interesse em participar, bem como consoante o número de vagas. O fator de seleção foi a idade, sendo esta escolha responsabilidade da educadora titular. A deslocação e permanência na Casa da Mata (Mata do Choupal - Coimbra) ocorria de segunda a quinta feira, sendo que as crianças saíam do JI por volta das 9h, e regressavam por volta das 15h30. Durante o dia de sexta feira, as crianças permaneciam na instituição e participavam nas atividades da mesma.

O programa tinha como objetivo sensibilizar e motivar as crianças, as famílias e as comunidades educativas para a importância do espaço exterior natural, como um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem através do brincar. Cada criança é desafiada a vivenciar/explorar/experimentar o mundo que a rodeia de acordo com o seu tempo, iniciativa e interesses.

Neste sentido, 4 crianças frequentaram este projeto perfazendo subgrupos de duas crianças em períodos distintos.

Para a promoção e partilha de saberes, ocorria quinzenalmente uma sessão na instituição, na qual as crianças participantes no projeto apresentavam as suas descobertas e aprendizagens. O mesmo acontecia com o restante grupo, que apresentava os progressos realizados, bem como as curiosidades sobre as atividades na Casa da Mata.

Por último, no presente ano letivo, o JI possuía um espaço exterior pouco atrativo, pois os equipamentos que outrora existiam, como baloiços e escorregas foram retirados por questões de segurança e por se apresentarem danificados.

Assim estavam reunidos uma série de elementos que poderiam revelar-se uma janela de oportunidade possibilitando um novo olhar sobre o espaço exterior e novas propostas para a sua utilização.

Através do projeto procurei dar resposta às necessidades e interesses do grupo, acentuando “(..) a participação activa das crianças no planeamento,



desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz e Chard, 2009, p. 3).

Os pilares essenciais deste projeto basearam-se na importância da alteração de rotinas e práticas, primando sempre pela adequação ao grupo, mas pela oportunidade de lhes permitir novos contactos, novas experiências e novas interações, “uma vez que as atividades que se realizam habitualmente na sala podem também ter lugar no exterior, pois este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (OCEPE, 2016, p.29). Estas janelas de oportunidade, permitiram novos olhares sobre o espaço exterior, o contacto com a natureza, e a perceção clara de como estes espaços são extremamente benéficos para as crianças. O ambiente natural proporciona oportunidades de aprendizagem e prática de disposições, necessárias para a vida, como a perseverança, a superação de adversidades e medo e o suporte dos outros (Bilton, Bento & Dias, 2017).

“Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências (...) As crianças são capazes autonomamente de construir o significado das suas experiências – o papel do adulto é o de ativar as competências das crianças para construírem significados.” (Ministério da Educação, 2012, p.12).

Este projeto surgiu sob o cunho da metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou seja, os problemas que as crianças encontram estão na base desta abordagem. Um dos principais objetivos deste conceito revela-se por meio da descoberta e da pesquisa, tentando encontrar resposta para solucionar as questões levantadas pelas crianças.

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11) o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que, as crianças que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais.

Assim, trata-se de uma abordagem encarada por um grupo, “que implica a participação de todos, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

Por todas estas razões surgiu então a necessidade de criar novos espaços no contexto exterior do JI. Assim sendo, despontou-se a questão-problema: “O que podemos mudar lá fora?”.

Após a perceção objetiva do projeto a realizar, foi essencial clarificar as suas finalidades. Uma vez que o espaço exterior representa um local privilegiado, quer para atividades da iniciativa das crianças, como para propostas do adulto, não sendo este um hábito da instituição, importa salientar que a principal finalidade se prendeu com o facto de **intervir no espaço exterior, criando alguns módulos lúdico-didáticos de livre exploração**, que proporcionassem às crianças momentos de brincadeira. O exterior estimula o desenvolvimento de competências de observação e atenção, que pela sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais desperta a curiosidade da criança, fazendo com que sinta necessidade de saber e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011).

Contudo, e sendo que as crianças trabalharam grande parte do tempo em grande grupo **proporcionar vivências democráticas, assentes no diálogo, cooperação, partilha e espírito criativo**, revelou-se uma finalidade significativa a ter em conta. É por meio das relações e interações com o outro e com o meio que a criança vai construindo referências, tomando consciência da sua identidade e do respeito pelos outros, dos seus direitos e deveres (OCEPE, 2016.) O trabalho em pequenos grupos permite que as crianças desenvolvam a cooperação e a inteligência coletiva (Perrenoud, 2001, p. 116).

O espaço educativo visa-se como um prolongamento do seio familiar, o que intensifica a dinâmica entre JI- Família, sendo essencial para o bem-estar físico e psicológico da criança, logo **envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa**, foi outra finalidade deste projeto. “A colaboração dos pais,

e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.32).

Agregadas a estas finalidades, e sendo o pré-escolar uma área que promove a articulação de conteúdos, foi uma finalidade, assim como um fator relevante ao longo de todo o percurso, **a promoção e interligação entre as diferentes áreas do saber ser/saber fazer**. Existem “(...) aspetos a contemplar, mas que devem ser vistos de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (OCEPE, 2016, p.35).

As atividades realizadas decorreram assentes em planos estruturados, mas flexíveis, visando sempre o papel ativo que a criança desempenha na sua aprendizagem.

Em alguns momentos, houve oportunidade de planear com as crianças “(...) representando oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e de linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (OCEPE, 2016, p.17).

Para orientar o trabalho dos adultos foram realizados alguns registos explicando o que se iria concretizar, os materiais que seriam utilizados, quem geria as atividades ou que tarefas paralelas se iriam realizar.

Dado o tema geral do projeto foi necessário procurar algumas informações, nomeadamente legislação que tutele a organização escolar, referenciando quais as regras de segurança e os materiais a utilizar no exterior. Para tal, analisei o Despacho Conjunto nº268/97, de 25 de Agosto, referenciando que “os materiais utilizados e/ou revestimentos de pavimentos, paredes, tetos e de outros elementos construtivos deverão ser confortáveis (visual e taticilmente), resistentes, não tóxicos, não inflamáveis e de fácil manutenção”. Foi ainda necessário, ler e analisar novamente

práticas e rotinas no jardim-de-infância, bem como rever os benefícios das artes visuais no desenvolvimento global da criança, destacando-se este como o principal domínio de trabalho.

“Todo o problema implica um certo saber ou não saber. (...) Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Ministério da Educação, 2012, p.14).

Deste modo, reunimos com o grupo, questionando-o das suas ideias, conceções e opiniões acerca daquele espaço. Tal reunião decorreu no contexto exterior, dialogando tranquilamente com as crianças sobre o que achavam, o que pensavam, como se sentiam, o que gostavam de fazer ali, o que gostavam de ter ou modificar, se gostavam de ter alguns elementos novos e se estavam satisfeitos com o espaço e os objetos que tinham à disposição. Assim, procedemos então ao registo da chuva de ideias.

De entre vários comentários realizados, dois destacaram-se com alguma relevância.

*Estagiária – “Então e tu R.? O que achas deste espaço?”*

*R.G. - “Isto está tudo escuro!”*

*A.M. - “Está vazio!”*

As ideias que surgiram foram diversas e variadas. Desde a implementação de baloiços, a criação de piscinas, de jogos, carros e motas para poderem brincar, entre outras opções. Graças ao leque de ideias, foi essencial arranjar uma forma de seleção adequada, reduzindo o número de possibilidades.

Foi importante pedir às crianças que juntamente com os familiares pesquisassem algumas ideias, tendo por base as sugestões dadas. Neste seguimento, a equipa educativa fez o mesmo processo, procurando possíveis propostas, avaliando a sua viabilidade. Assim, apresentámos às crianças fotografias de ideias diferentes que agregavam desde sugestões mais básicas a conceitos inovadores. Estas discussões

preliminares revelaram-se consideráveis, pois este representa o momento em que o “o educador de infância incentiva as crianças a discorrer sobre o tema, a construir uma dramatização, a desenhar ou a escrever sobre ele e a representar de outras formas” (Katz e Chard, 2009, p.102).

Para a seleção, recorreremos à COCD BOX, esta é uma ferramenta que ajuda à triagem de ideias, descobrindo quais as mais promissoras dentro do leque sugerido, isto é, permite que se aprecie e analise de uma forma mais restrita e pormenorizada, as ideias que surgiram em *brainstorming*. Esta caixa apresenta-se organizada em dois eixos, formando 4 secções. Num lado é valorizada a originalidade da ideia, subdividindo-se em ideias exequíveis ou não exequíveis, ou seja, a facilidade com que se executa ou não a sua criação/implementação (ver anexo 3).

Quando uma ideia é original, mas por diferentes motivos, não viável no momento, é correspondida ao quadrado amarelo. Quando por outro lado é original e viável, possível de realizar, é colocada no quadrado vermelho. Num outro eixo surgem as ideias mais comuns, isto é, ideias boas, que contudo, não sugerem nada de novo. Estas quando surgem são divididas pelo quadrado azul ou branco, usando a mesma categoria, entre exequíveis e não exequíveis.

O objetivo desta grelha é encorajar os seus utilizadores a pensar em propostas arrojadas, relacionadas com sonhos idealizados, bem como em propostas futuras, que permitam a médio ou longo prazo um processo de seleção. Assim, é possível explorar ideias “*out the box*”.

Neste sentido, a utilização desta ferramenta foi explicada ao grupo, e realizada em termos físicos concretos. Cada caixa apresentava um apontamento de cor, correspondendo às ideias da própria ferramenta. Consoante se foram apresentado as ideias sugeridas anteriormente, foram-se categorizando as propostas, chegando a um leque mais diminuto e concreto.

Durante o período de trabalho em torno deste suporte, distinguimos as propostas possíveis de realizar ou não, pelo menos durante o período de estágio. Nas ideias amarelas, colocámos sugestões que importavam grandes quantias monetárias,

ou ainda que sem grandes custos levariam muito tempo a realizar, como baloiços, escorregas e outros equipamentos um pouco dispendiosos. Nas ideias azuis, as propostas pouco atrativas ou inovadoras, ideias comuns, facilmente criadas. Nas ideias vermelhas, opções distintas, interessantes, apelativas, modernas e inesperadas.

Seguindo estes passos, as crianças facilmente compreenderam a forma de organização, referindo claramente o espaço a ocupar por cada proposta, chegando assim às seguintes sugestões: flores, carro, foguetão, cadeiras e parede de música.

Ainda que numa primeira análise, as estruturas sugeridas pelas crianças pareçam demasiadamente estruturadas, não permitindo uma vasta exploração por parte destas, os nomes que estas atribuem identificam-se, claro está, com os contextos, ambiente e vocabulários próprios desta faixa etária. Assim, importa salientar que tomámos sempre em conta as sugestões das crianças, tornando-as no entanto, inovadoras, diferentes e especiais. Desta forma, ainda que alguns módulos (nome atribuído às diferentes propostas realizadas) se intitulem com nomes muito específicos, muitas vezes a estrutura propriamente dita não inviabiliza as suas possibilidades, tendo sempre em conta a durabilidade dos materiais.

## **2. FASE II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**

No desenrolar do projeto propriamente dito, alguns aspetos são importantes a ter em conta, este diz respeito ao momento em que se “elaboram mapas conceituais, teias ou redes com linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Ministério da Educação, 2012, p.15).

Posteriormente à tomada de decisão dos módulos a realizar, passou-se à elaboração da teia (ver anexo 4). Esta foi realizada no espaço exterior da instituição e em grande grupo. Para que as crianças tivessem sempre presentes os módulos e quais os passos necessários, as crianças realizaram pequenos desenhos para ilustrar cada módulo, bem como cada tarefa. Assim, cada criança referiu qual o módulo em que

queria participar, quais os materiais que se poderiam utilizar e quais as tarefas que gostavam de desempenhar. Mais tarde, a teia foi afixada no interior da sala de atividades.

Com a realização da teia inicial, ainda que seja um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento do trabalho, esta ação, proporcionou o desenvolvimento de algumas competências. Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, promovemos nas crianças a vivência de valores democráticos, através da participação, justiça, responsabilização e cooperação, competências estas que foram fundamentais para a execução da presente atividade, no sentido em que as crianças tiveram de aguardar a sua vez, respeitar as ideias, gostos e opiniões dos colegas e responsabilizar-se pelos módulos escolhidos. Porém, importa realçar que demonstrar atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito e justiça, por parte dos adultos, é o ponto de partida para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles (OCEPE, 2016).

Em relação à linguagem oral, durante toda a atividade as crianças manifestaram os seus interesses, bem como lhes foi permitido o debate com os restantes colegas. Por outro lado, e uma vez que foi necessário o registo escrito de alguns elementos, estes foram elaborados pelo adulto, permitindo, contudo, que as crianças tomassem contacto com o código escrito.

“Durante a primeira semana de um projeto, as crianças podem refletir sobre as suas experiências do tema e partilhá-las com as outras crianças. Esta partilha requer que de alguma forma as crianças reflitam em primeiro lugar sobre as suas experiências e as representem. Podem contar histórias, escrever, desenhar, etiquetar desenhos, fazer pinturas ou colagens, (...) representar um papel em exercícios de dramatização, e assim por diante” (Katz e Chad, 2009, p.152). Neste seguimento, as crianças realizaram pequenos protótipos dos módulos que sugeriram construir.

Através deste plano, as crianças desenvolveram o domínio das artes visuais, sendo que consoante os grupos puderam experienciar diferentes tipos de sensação. “As explorações e o diálogo das crianças com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de

desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (OCEPE, 2016, p.53). Neste caso, esta atividade serviu como um plano de trabalho de forma a que as crianças pudessem representar concretamente os módulos a criar, e visualmente se inteirassem dos mesmos.

Para o início dos trabalhos relativos aos módulos, foi essencial que as crianças se reunissem nos seus grupos de trabalho, apoiadas sempre por um adulto, e que discutissem entre si, o que cada um queria fazer, bem como quais os materiais a utilizar. Uma variedade de recursos permite que “as crianças tenham prazer em explorar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar experiências, de modo a desenvolver a imaginação e a possibilidade de criação” (OCEPE, 2016, p.53). O diálogo em relação aos materiais foi interessante, pois as crianças revelaram consciência de que alguns materiais não poderiam permanecer no exterior graças às condições climáticas. Por uma questão monetária, o foguetão foi o único módulo feito em cartão, e que por tal motivo, se manteve sempre numa zona coberta.

Após a conclusão dos protótipos, estas estruturas foram fixadas na porta, servindo de apresentação à comunidade educativa, dando a conhecer o tema do projeto, bem como os módulos a realizar (ver anexo 5). Para além destas pequenas estruturas, os grupos de trabalho realizaram ainda planos do que seria necessário fazer.

### **3. FASE III – Execução**

Após a discussão dos módulos, a execução dos protótipos e os planos de trabalho, foi chegado o momento de iniciar a construção dos módulos efetivamente.

Uma vez que as crianças faziam parte de um grupo de trabalho, e os módulos foram sendo contruídos ao longo do tempo, cada grupo dedicou cerca de uma semana ao seu módulo. No entanto, paralelamente a este trabalho, as restantes crianças foram desenvolvendo diversas atividades relacionadas com o módulo em construção.



A educadora cooperante pretendeu que para além dos grupos de trabalho compostos para cada módulo, os restantes elementos realizassem algumas atividades em paralelo, que, de alguma forma, se enquadrassem nas temáticas abordadas. Isto é, enquanto um grupo se dedicava ao módulo que escolheu trabalhar, os restantes elementos realizavam pequenas tarefas que dispunham de algum elemento relacional com o tema do módulo. Assim, contrariamente ao que o par pedagógico tinha inicialmente pensado, não foi possível acompanharmos em simultâneo o mesmo grupo de trabalho. Como tal, ao invés de estarmos as duas a apoiar as atividades mais salientes no projeto, uma de nós assumiu o trabalho específico do mesmo e a outra orientou o restante grupo nas diferentes tarefas. Esta estrutura de trabalho foi uma forma extremamente complexa de gerir, pois originou a planificação de uma série de tarefas, e a organização de todas em contexto de sala. Como tal, foi crucial elaborar um plano e definir entre o par as tarefas que cada uma desempenharia (ver anexo 6).

### **3.1. Foguetão**

O primeiro módulo a ser construído foi o do foguetão. O grupo responsável por este módulo, construí-o no exterior da sala, acompanhado por uma estagiária, enquanto os restantes ficaram no interior, desempenhando outras tarefas.

A elaboração do foguetão abordou todas as áreas de conteúdo. Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, esta é uma área presente em todas as ações em JI, sendo significativa na elaboração deste módulo, pela exigência que o trabalho em grupo tem subjacente. Ao discutir ideias e propostas, ao fornecer sugestões, ao partilhar opiniões muitas vezes distintas, as crianças têm de aprender a lidar e a respeitar os outros. Assim, encontram-se perante “(...) um contexto democrático, no qual participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.37).

Através da construção deste elemento, foram trabalhados domínios como a Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais; a Linguagem Oral e Abordagem à escrita e a Matemática. Inicialmente, as crianças manusearam o

material disponível, mediram-no, juntaram-no e sobrepuseram-no. As crianças tiveram a “oportunidade de realizar experiências que lhes permitiram compreender atributos mensuráveis de objetos” (Ministério da Educação, Geometria, 2008, p. 47).

Assim, as crianças desenvolveram competências do domínio da Matemática, agregado à Linguagem Oral, pois o tipo de trabalho realizado em grupo, fez com que cada criança imaginasse mentalmente o que era descrito pelas outras. Por sua vez, quem descrevia tinha de tentar transmitir o que estava a pensar fazer, de acordo com o que foi planeado e de modo a que os restantes elementos do grupo o compreendessem. Neste processo, desenvolve-se “uma linguagem partilhada que inclui já algum vocabulário posicional associado a questões geométricas” (Ministério da Educação, Geometria, 2008, p. 25).

Para finalizar este módulo, foi necessário decorá-lo, de modo a assemelhar-se a um foguetão real. Neste sentido, o grupo realizou algumas pesquisas, utilizando o computador disponível na sala, procurando imagens e fotografias de foguetões, com o intuito de compreender o seu aspeto físico, o seu funcionamento e a sua utilização (ver anexo 7). Assim, se abordou a Área de Conhecimento do Mundo. “É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir uma perspetiva crítica e de partilha do saber” (OCEPE, 2016, p.89).

Depois de sabidas as funcionalidades de um foguetão e o seu aspeto, o grupo pintou-o e decorou-o de acordo com o pretendido, destacando alguns elementos da comunicação visual, integrando aspetos como a cor, a textura, as linhas ou as tonalidades (OCEPE, 2016) (ver anexo 8).

Finalmente, as crianças manifestaram interesse em registar algumas palavras no foguetão, sendo que deste modo contactaram com o grafismo das letras, “facilitando-se a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (OCEPE, 2016, P.69).

Após a conclusão deste elemento, o grupo interveniente realizou uma pequena apresentação aos restantes, explicando os passos de todo o processo, bem como a forma correta de utilização com o intuito de o vir a proteger, para que pudesse ser utilizado pelo maior tempo possível.

A utilização deste módulo, permitiu uma exploração do domínio da Educação Artística, centrado na dramatização, através do jogo simbólico. As crianças puderam brincar por meio do “faz de conta” (ver anexo 9).

### **3.2. Flores**

Aquando o início das flores, as crianças organizaram-se e dividiram tarefas, com o apoio do adulto.

Com a elaboração deste módulo, à semelhança do que já foi referido, e sendo uma área presente e predominante em todos os módulos, a Área da Formação Pessoal e Social voltou a ser um destaque.

Paralelamente, a Educação Artística está de novo contemplada, pela exigência plástica que as flores necessitaram. O grupo desenhou, recortou e pintou. Porém, muito mais significativo do que a pintura e a decoração em si mesmas, e que a “(...) ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar; e de dialogar sobre aquilo que fazem e o que observam” (OCEPE, 2016, p.53).

Na realização das pétalas, as crianças compreenderam que as pétalas deviam ficar o mais semelhante possível, e assim desenharam-nas, recortaram-nas e contornaram-nas, tornando-as moldes das restantes.

Posteriormente, com o apoio de um adulto, montaram as “peças”, tendo em consideração a altura das crianças, no sentido de todas puderem usufruir deste recurso. Para este processo, foi necessário recorrer ao domínio da Matemática, através da medida, proporcionando experiências e situações em que as crianças pudessem comparar e ordenar, neste caso, as alturas de todas as crianças do grupo.

Com base nesta ação foram capazes de identificar o mais alto, o mais baixo, a ordem crescente e decrescente das alturas do grupo. “Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (OCEPE, 2016, p.85).

O processo de medição inclui: “identificar um atributo mensurável num objeto, selecionar uma unidade de medida, compará-la com o objeto e traduzir essa comparação através de um número” (Ministério da Educação, Geometria, 2008, p. 54).

A utilização deste módulo, permitiu uma exploração do domínio da Educação Artística, centrado nas Artes Visuais, pois o núcleo das flores foi pintado em ardósia (ver anexo 10), o que permitia inúmeras possibilidades às crianças, desde a realização de desenhos, a criação de padrões geométricos, o registo dos nomes e o consequente contacto com o código escrito, permitindo a reutilização constante (ver anexo 11). Estas opções revelaram-se uma mais valia, pois “a diversidade de oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões sequenciais, e a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas” (OCEPE, 2016, p.83). Este módulo permitiu “(...) o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, permitindo-lhes apreciar a beleza em diferentes contextos e situações (...)” (OCEPE, 2016, p.51).

Foi relevante compreender que este módulo proporcionou inúmeras tentativas de escrita, que auxiliaram as crianças a perceber as normas de codificação escrita, reproduzindo algumas palavras. “O registo do nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (OCEPE, 2016, p.73).

As “flores” revelaram-se um módulo muito especial para as crianças, que pediram regularmente para fotografar os seus trabalhos. Foi curioso perceber que inúmeras vezes, as crianças optaram por representar graficamente os módulos em

execução, o que evidenciou um envolvimento nas construções a realizar (ver anexo 12).

### **3.3. Cadeiras**

A realização do módulo referente às cadeiras foi a construção seguinte, sendo que nos mesmos moldes já havia sido feita a recolha de materiais. Estes recursos (pneus e tecidos) eram um pouco distintos dos já utilizados, pois “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar (...) alargando as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (OCEPE, 2016, p.53).

Neste seguimento, antes do início da confeção, surgiu a hipótese de realizar pequenas atividades no âmbito do Domínio Matemático. Assim, as crianças puderam manipular os materiais, inteirar-se dos mesmos e de forma mais clara, conhecê-los. Ao depararem-se diretamente com os tecidos, as crianças começaram por formar pequenos conjuntos, agregando-os sob diferentes critérios, numa primeira fase pela cor, depois pelas texturas e até pelas formas. Assim, as crianças “ (...) começam a ser capazes de organizar objetos e acontecimentos considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles. Classificar implica saber distinguir o que é diferente do que é igual ou semelhante, isto é, ao classificar inclui-se um determinado elemento no conjunto, pela igualdade, e exclui-se pela diferença” (OCEPE, 2016, P.77).

Após, esta exploração, as crianças iniciaram a construção das suas cadeiras, recortando tiras de tecido e envolvendo-as em torno do pneu.

Neste módulo a Área da Formação Pessoal e Social foi também essencial, permitindo um diálogo fluído e claro entre as crianças, ajudando-as também na resolução de conflitos, permitindo que escolhessem os tecidos com que mais se identificavam, gerindo gostos e desejos entre eles. Assim, foi possível gerir “(...) o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças

continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (OCEPE, 2016, p.6).

Através da utilização deste módulo foi possível criar um novo espaço no exterior da instituição, que ainda que já existisse no interior da sala, permitia um cenário bastante diferenciado. O manusear de livros, a interpretação de imagens e a compreensão de histórias no exterior, proporcionam uma sensação relaxante, desfrutando do enredo para o qual a história nos transporta, da brisa a tocar no rosto e do som dos passarinhos, que em conjunto, proporcionam um ambiente tranquilo (ver anexo 13).

Assim, juntamente com o grupo se criou uma Biblioteca de Exterior, proporcionando às crianças a escolha de livros, de forma autónoma. Sendo que ao invés de o folhear no interior da sala, o preferiam fazer no exterior. “O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (OCEPE, 2016, p.70). Em alguns momentos as crianças tiveram mesmo oportunidade de colocar uma estante de livros no exterior e usufruir daquele espaço autonomamente. Criada esta zona, os momentos referentes à hora do conto tiveram também oportunidade de ser realizados neste ambiente, sendo claro está muito apreciados pelo grupo.

Neste sentido, foi estimulada a Linguagem Oral e a Abordagem à escrita, tendo estes como instrumento fundamental o livro. “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. (...) As histórias são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, suscitam o desejo de aprender a ler” (OCEPE, 2016, p.70).

### **3.4. Carro**

O carro foi o módulo seguinte. Apesar do material utilizado, este não tinha sido a opção inicial. Primeiro, colocou-se a hipótese de criar uma estrutura utilizando tábuas de madeira, sem atribuir especificamente o significado de um carro, pois não

teria rodas, nem portas. Porém, dadas as regras de segurança que um estabelecimento de ensino exige, agregado ao facto do edifício pertencer à Câmara Municipal de Coimbra, deparamo-nos com algumas limitações na disposição dos materiais, pelo que foi necessário alterar o que se tinha pensado inicialmente. O facto de podermos criar algumas esquinas no espaço exterior, sendo um local que suporta corridas e brincadeiras velozes por parte das crianças, exigiu que adaptássemos o material. Com base nestes fatores questionámos o grupo, sobre o que fazer. Se não se executava o carro, ficando este sem efeito, ou trocando-o por outro módulo. Ou, se por outro lado, encontrávamos um material que pudesse substituir as tábuas de madeira. Através deste diálogo com o grupo rapidamente se chegou a uma hipótese. As crianças sugeriram a utilização de pneus, uma vez que ainda haviam bastantes (matérias excedentes da construção do módulo referente às cadeiras).

Posto isto, sendo que esta decisão se tornou unânime, assim se passou à planificação do módulo. Contudo, sendo este um material difícil de manusear quanto ao recorte e ao encaixe, uma vez mais o grupo realizou algumas pesquisas, tentando descobrir qual a melhor forma de construir este módulo. “É importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos. (...) A multiplicidade e diversidade de todos os possíveis materiais exigem uma organização cuidada que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (OCEPE, 2016, p.53). Inicialmente as crianças começaram por pintar os pneus com tintas adequadas, estando sempre protegidas para o efeito. Recorreu-se também, à recolha de materiais necessários a esta construção, nomeadamente cadeiras ou acessórios como o volante. Este módulo integrou-se à semelhança dos restantes no domínio das Artes Visuais, proporcionando o manuseamento de pincéis, a escolha de cores e a pintura de objetos no exterior. Contudo, e ainda que a estrutura se intitule de carro, esta pode assumir diversos papéis, podendo representar um carro bem como um barco, comboio, ou outro qualquer transporte (ver anexo 14).

De novo, as crianças tiveram de respeitar diferentes opiniões, cooperar, trabalhar em equipa, salientando aspetos da Área da Formação Pessoal e Social. “É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valores aos seus

comportamentos e atitudes e aos dos outros, respeitando e conhecendo valores que são diferentes dos seus” (OCEPE, 2016, p.37).

Na utilização deste módulo, foram dadas às crianças várias possibilidades de jogo simbólico, no âmbito da Educação Artística, no domínio da Dramatização (ver anexo 15). As crianças podiam reviver situações quotidianas possibilitando a compreensão e a reorganização das suas estruturas mentais. Assim, o jogo simbólico **é a representação corporal do imaginário e apesar de predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade.** Seguindo esta conceção, é de salientar que a estrutura concebida exigia algum esforço físico, implicando à criança alguma coordenação motora, uma vez que implicava a passagem por dentro dos pneus. Esta “obrigação” motora “(...) permitiu à criança que aprendesse a utilizar melhor o seu corpo e fosse progressivamente interiorizando a sua imagem. Permitia-lhe também tomar consciência das condições essenciais para uma vida saudável” (OCEPE, 1997, p. 59). Este módulo possibilitou à criança “(...) o desenvolvimento progressivo da consciência e domínio do corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço e com os outros” (OCEPE, 2016, p.47).

Esta aproximação entre as artes visuais, na execução do módulo e a dramatização, nas inúmeras possibilidades que este pôde recriar permitiram à criança o contacto com o jogo simbólico, que “(...) desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (OCEPE, 2016, P.55).

Este elemento no exterior surgiu como uma oportunidade de estimular a educação motora, revelando-se “um espaço privilegiado de brincar, com condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitido que a criança invente os seus movimentos, tire partido dos materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança” (OCEPE, 2016, p.48).



### 3.5. Parede de Música

A última construção prendeu-se com a parede de música. Inicialmente as crianças recolheram o material de desperdício necessário como caixas e latas. “Podem ser utilizados materiais de uso utilitário ou recicláveis (latas, fios, embalagens, etc.) para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (OCEPE, 2016, p.53). No entanto, as crianças acharam que sem qualquer elemento colorido, a parede se tornaria um módulo “triste”. Como tal, sugeriram decorar todos os elementos, escolhendo um tema para o efeito. Uma vez que no decorrer da construção do módulo anterior, se fez referência aos sinais de trânsito, lembraram-se as formas geométricas. Nesta sequência, as crianças sugeriram este tema, pelo que com papel autocolante colorido, as crianças foram fazendo as formas, recortando e decorando os materiais que tinham à disposição (ver anexo 16).

Este módulo evidenciou o domínio da Matemática. “Operar com formas e figuras no II envolve transformações geométricas, mas de uma forma intuitiva e a partir de experiências que incluam o uso de objetos concretos ou do próprio corpo. Ao fazê-lo, as crianças aprendem a reconhecer as formas e as figuras e a descobrir algumas das suas propriedades.” (Ministério da Educação, Geometria, 2008, p.38). Para além da utilização das formas geométricas e das transformações que as crianças realizaram nas mesmas, é de referenciar que em muitos casos também surgiram os padrões geométricos. “As crianças devem ser incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões. Este tipo de trabalho é um dos alicerces do pensamento algébrico, pois a ideia de variável começa a formar-se ao longo da exploração de situações associadas à identificação de regularidades” (Ministério da Educação, Geometria, 2008, p. 63).

A utilização deste módulo promoveu essencialmente o subdomínio da Música, na Educação Artística, nomeadamente “(...) a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais, à reprodução de motivos e

frases musicais e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas” (OCEPE, 2016, p.58).

Concluída a parede de música, as crianças puderam explorá-la produzindo e explorando “as várias caraterísticas dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma” (OCEPE, 2016, p.58). Porém, para além da vertente musical, este módulo promoveu a coordenação motora. Pelo aspeto visual da parede, bem como a disposição dos vários recipientes, obrigavam as crianças a coordenar os movimentos, de modo a acertar efetivamente nos materiais e a gerir a força necessária para esta ação (ver anexo 17). Este processo “(...) permite à criança mobilizar o corpo com mais precisão, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com os outros” (OCEPE, 2016, p.49).

### **3.6. Rã**

Concluídos todos os módulos, as crianças detetaram algum material excedente, nomeadamente, pneus, tintas e latas.

Deparando-se com esta situação as crianças questionaram o que se poderia fazer com aqueles materiais. Depois de um diálogo em grande grupo, e com base em todas as sugestões, chegou-se à elaboração de mais dois módulos. Um deles, e uma vez que a instituição tem em várias zonas pequenos canteiros de pneus, um outro canteiro com uma configuração diferente. Observando os pneus e a cor da tinta disponível, algumas crianças sugeriram a realização de um canteiro em forma de animal, uma vez que a tinta que restava era verde, surgiu a ideia de realizar uma rã. Deste modo, a ideia passou a uma concretização prática, iniciando-se assim um novo plano de trabalho.

As crianças que manifestaram interesse desempenharam este processo, pintando os pneus, e fazendo os moldes para as partes do corpo da rã. Uma das

crianças trouxe algumas sementes, pelo que após a construção física da estrutura, se procedeu à sementeira da mesma.

Durante este processo, mais uma vez as crianças desenvolveram regras de vivência democrática, ouvindo e respeitando as opiniões dos outros, bem como as regras de convivência no interior da sala.

Para o processo de sementeira foi necessário recorrer à Área de Conhecimento do Mundo, realizando pesquisas acerca da forma correta de colocar as sementes e como proporcionar um bom e adequado crescimento. Estas pesquisas proporcionaram também uma aproximação familiar, resultante da partilha em torno do tratamento de plantas. As crianças puderam observar quais os fatores necessários ao crescimento das plantas, bem como identificar as mesmas como componentes essenciais à manutenção e preservação do ambiente. Assim, realizou-se uma sensibilização às ciências, promovendo o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura (OCEPE, 2016).

“As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. (...) Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças, (...) facilitando o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade” (OCEPE, 2016, p.88).

A criação deste espaço permitiu “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação (...) proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Esse conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (OCEPE, 2016, p.93).

A “rã” foi estimulante para o grupo, apelando ao seu sentido de responsabilidade e de preservação, cuidando-a, tratando-a e observando o seu crescimento constante (ver anexo 18).

### **3.7. Balança**

Inicialmente, quando se ponderaram os módulos a realizar, pensou-se na criação de uma balança com materiais reciclados, inclusive pediu-se a colaboração das crianças que frequentaram a Casa da Mata para levar para o JI uma cana de bambu. Contudo, dado o tempo, o projeto, e outras atividades que tiveram de se desenvolver, não foi possível realizar esta atividade no JI. Uma vez que os materiais já tinham sido adquiridos, resolvemos realizar a balança para entregar às crianças. Nesse sentido, realizámos a balança, bem como preparámos todos os materiais para que as crianças pudessem pesá-los, tendo sempre em conta as regras de segurança. Mais uma vez este módulo incidiu nas artes visuais, ainda que as crianças não tenham participado nesta vertente. De qualquer modo, puderam utilizá-lo salientando a área de conhecimento do mundo, através do domínio matemático e mesmo dos saberes sobre o “mundo”.

Este módulo acabou por encarar-se como uma pequena loja, pois ainda que tivessem materiais diversos, como madeiras, esponjas e plásticos, as crianças colocaram outros materiais. “O jogo simbólico, nomeadamente a “loja”, pode também constituir um pretexto para compreender o funcionamento de balanças que não devem ser apenas um brinquedo, mas permitir, de facto, pesar e comparar pesos. Comprar e vender na “loja” ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a “fazer de conta” ou a sério como objeto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem” (OCEPE, 1997, p. 77). Em simultâneo, proporcionaram-se aprendizagens matemáticas, na perceção dos diferentes materiais com pesos distintos. Foi interessante perceber quais os materiais com o mesmo peso, pesos distintos, os mais leves ou mais pesados (ver anexo 19).

## **4. Fase IV – Divulgação/Avaliação**

“Esta é a fase de socialização do saber, tonando-o útil aos outros: a sala ao lado, o JI no seu conjunto, a escola do 1ºCEB, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios

de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se (...) avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre - ajuda, a qualidade de pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas “ (Ministério da Educação, 2012, p.17).

Este momento revela-se “ (...) como um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto, avalia-se o trabalho, a intervenção de vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa realizada, a informação recolhida e as competências adquiridas” (Ministério da Educação, 2012, p.17). Neste sentido, depois de dialogado com as crianças, estas revelaram interesse em partilhar com as famílias os novos equipamentos, bem como o que tinham ajudado a contruir. Assim, realizaram convites para as famílias, sendo que mais tarde, apresentaram os módulos ao outro grupo do JI (ver anexo 20). Uma vez que este se encontrava agregado ao 1ºCEB, revelou-se fundamental partilhar também com este grupo, o trabalho realizado, bem como as regras de utilização do mesmo. De modo a promover a preservação e manutenção dos materiais, as crianças realizaram crachás para responsabilizar os intitulados *Guardiões do Exterior*. Esta componente foi significativa na medida em que possibilitou a utilização entusiasta dos módulos pelas crianças mais velhas, como facilitou a sua preservação, uma vez que as crianças assumiram as suas funções com toda a convicção.

É importante salientar que sendo um projeto relacionado com o espaço exterior da instituição, e sendo este comum a toda ela, as crianças foram vendo e estabelecendo contacto na utilização dos módulos à medida que foram sendo concluídos. Logo, nada se revelou uma novidade, principalmente ao outro grupo do JI, no entanto, a satisfação pela utilização dos equipamentos é de tal modo notória que mesmo aquando da partilha as crianças estavam entusiasmadas e empenhadas em explicar a construção, bem como as regras de utilização.

Em relação ao 1ºCEB, uma vez que tivemos alguns contratempos ao nível da preservação, achámos que uma forma de contrariar este comportamento, seria promover o gosto pelos materiais e a sua respetiva utilização. Em diálogo de grande grupo, falámos com as crianças, pelo que algumas revelaram interesse na elaboração

dos crachás. Assim, dialogamos com o 1ºCEB, responsabilizando-os pela manutenção dos materiais.

Para a apresentação aos pais, foram propostas tarefas específicas na utilização de cada módulo, tendo estas de ser realizadas por pais e educandos (ver anexo 21). Foi estabelecido um percurso, composto por todos os módulos, e em cada um deles se deixou uma instrução. Posteriormente, os pais teceram um pequeno comentário, de forma avaliativa, fornecendo o seu feedback relativamente ao trabalho realizado (ver anexo 22). O mesmo se pediu às crianças, individualmente, sendo que classificaram os módulos utilizando cores e sorrisos, tecendo também um comentário, registado pelo adulto.

Para além deste percurso, e sendo que dada a construção do carro se evidenciaram continuamente questões relacionadas com a circulação rodoviária, achámos que para o término do projeto, e num espaço próximo do módulo contruído, faria sentido criar um pequeno percurso, alusivo as regras de segurança rodoviária, não só para passageiros como para peões. Assim, esta atividade foi efetivamente muito apreciada pelo grupo, prolongando significativamente a permanência das crianças e respetivas famílias na instituição (ver anexo 23). A ocorrência desta atividade deu-se pela colaboração da GNR de Coimbra, pelo destacamento de trânsito que amavelmente nos dispensou os materiais. Tal foi possível uma vez que um pai do grupo da sala 1 exerce esta profissão, o que permitiu um contacto privilegiado com esta entidade.

Ao longo do projeto, a avaliação foi sendo feita por diálogos com o grupo, bem como por comentários tecidos pelas crianças. Houve ainda um fator bastante importante e que se revelou um elemento avaliativo consistente, sendo o envolvimento das crianças nos módulos, pela constante apresentação de desenhos e outros trabalhos, referentes às construções (ver anexo 24).

## **PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## **1. “O que podemos mudar lá fora?” – Considerações Finais**

Após o término do projeto, importa salientar as grandes aprendizagens realizadas. A mais significativa prende-se com a capacidade interventiva que o projeto acabou por suscitar. Foi claramente conseguido um aumento expressivo da utilização do espaço exterior de forma continuada e diária. Nesse sentido, importa referir que se conseguiu alterar de algum modo a visão da educadora perante aquele espaço, podendo, agora, encará-lo como uma continuidade do espaço educativo com uma oferta variada de experiências, uma vez que este tipo de prática não era comum no estabelecimento em questão. Erikson e Ernest (2011) reconhecem que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. As crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual.

Paralelamente importa referir que dada a dinâmica do projeto, se recorreu ao trabalho em grupo de forma regular, sendo assim necessário comunicar, expressar, interagir, respeitar, ouvir, escutar, dialogar com os colegas, promovendo deste modo vivências democráticas que serão necessárias à vida em sociedade. Foi relevante identificar a capacidade adaptativa do grupo, uma vez que esta prática não é habitual, e exigiu às crianças alguma flexibilidade, sendo que se geraram diferentes atividades em execução simultânea. Este fator acabou por se revelar uma componente essencial enquanto prática de um futuro educador, permitindo gerir diferentes atividades, o que implica preparar materiais distintos, reconhecer elementos em falta e apoiar as crianças em vários momentos.

Uma vez que os módulos foram expostos no espaço exterior, a preservação e manutenção foram temas retratados, perfazendo manifestações de conservação, com o intuito de os utilizar corretamente, prolongando assim a sua durabilidade, ainda que sejam efémeros.

Podemos afirmar que durante todo o processo o grupo se revelou extremamente envolvido, tecendo vários comentários, apresentando construções alusivas aos módulos, bem como realizando constantemente registos gráficos com

base nas construções realizadas. Contudo, ainda que as crianças tenham desenhado os espaços que no seu entendimento deviam receber os módulos, acabou por não ser possível realizar uma votação. Uma vez que este espaço é partilhado também com o 1ºCEB, revelou-se necessário colocar os materiais em zonas mais próximas à visão dos adultos, para além do facto dos materiais escolhidos terem sofrido algumas adaptações. Assim, os materiais não tinham superfícies rugosas, esquinas, bicos ou materiais ásperos.

Verificou-se um projeto intenso, difícil e estimulante, pensando sempre no bem-estar físico e emocional das crianças, complementando o leque de oportunidades dado no interior da sala de atividades.

## **2. Análise e Apreciação da Educadora Cooperante**

Sendo este um capítulo referente às conclusões, às aprendizagens e às dificuldades, representativas do balanço feito em torno do projeto realizado, é de todo pertinente compreender em que medida esta intervenção beneficiou a instituição, bem como favoreceu o crescimento e desenvolvimento do grupo, e alterou a forma de estar da educadora perante o espaço exterior.

Para a perceção destes vários pontos foi importante realizar uma pequena entrevista à educadora cooperante com o intuito de compreender a sua posição perante este espaço, que se prolonga como um espaço educativo.

Inicialmente, em conjunto com o meu par pedagógico, procedemos à elaboração de um guião para a entrevista (ver anexo 25). Com a elaboração deste, tentámos compreender qual o ponto de vista da educadora cooperante relativamente ao espaço exterior. A educadora apresenta-se como uma profissional com muitos anos de experiência, que tem como formação de base a licenciatura em educação de infância, tendo contudo formação ao nível da avaliação de colegas e coordenação do departamento. Integrou várias equipas em diversas instituições, procurando sempre atualizar-se e ter em conta o rumo da educação e dos problemas a ela associados.

Neste sentido, uma vez que o presente projeto incidiu sobre o espaço exterior, tornou-se uma mais valia compreender as perspetivas e ideologias da educadora relativamente a este contexto. Não só percebendo a valorização atribuída a este espaço em diferentes instituições, onde integrou a equipa educativa, como a forma como usufrui deste espaço no atual contexto educativo, bem como a visão que propõe do mesmo.

Da partilha feita pela educadora é facilmente perceptível que de um modo geral as instituições educativas elegem o contexto exterior como um espaço pré-determinado para a prática de **exercício físico**. É um ambiente cuja atividade parte sempre da **orientação do adulto**, ocorrendo num período determinado. Porém, para além da **componente motora** principalmente evidenciada, pude constatar a preocupação com a **ornamentação do espaço exterior**. Posso ainda salientar a valorização das **interações**, pela preocupação na criação de espaços de **convívio**.

Por outro lado, ao longo do período de estágio, a observação das práticas da educadora demonstrou ser um elemento chave para a compreensão das suas ideologias e princípios. Deste modo, para além dos inúmeros fatores já referidos no decorrer do trabalho, a prática no contexto educativo exterior resultava numa proposta quase nula. Como tal, evidenciar os benefícios deste contacto habitual, tornou-se um objetivo a atingir, que foi sendo realizado de forma muito ponderada e subtil. Assim, de um modo direto, a educadora revelou entender o contexto exterior como um contexto privilegiado para o **desenvolvimento motor** das crianças, salientando-o como um local propício a **ações físicas**, bem como sessões de **psicomotricidade**. Mais uma vez destacou a importância que a nível pessoal, as **interações sociais** assumem neste ambiente. Destacou essencialmente duas competências que vê estimuladas neste contexto: a **autonomia** e a **iniciativa**; evidenciou ainda, de forma muito ligeira, a exploração do **ambiente natural**, bem como a **diferença de comportamento** entre a sala de atividades e o ambiente exterior.

Do que pude observar no contexto, a competência motora foi sem dúvida a área mais evidenciada na utilização deste espaço. A deslocação a este contexto

demonstrava claramente que a sua utilização se prendia com o desgaste físico, a reposição de energias e a brincadeira ruidosa. As sessões de movimento entendiam-se como um momento avaliativo de modo a observar as competências físicas das crianças.

Atualmente o espaço exterior é um contexto muito falado, com base no qual se têm realizado uma variedade de estudos, comprovando os seus benefícios, quer a nível físico, como a nível emocional. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar.

Ao brincar no meio natural, a criança tem contacto com vários elementos da natureza com os quais pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido. Neste sentido, este espaço ganhou novas dimensões. Com a criação dos vários módulos foi possível criar uma diversidade de estímulos, que englobavam nitidamente a competência motora, mas que se estendiam muito para além deste limite. Não só porque foi possível manipular em ambiente natural, na rua, diversos materiais, como permitiu criar espaços vários de interação entre as crianças, fortalecendo laços. Neste seguimento, foi interessante perceber o significado que a educadora atribuiu ao projeto, quer em termos de projeto propriamente dito, como aos resultados que revelou para o grupo.

Num primeiro ponto de vista, a educadora salienta o impasse relativamente ao espaço exterior, que foi já explanado como fator originário do desenvolvimento deste projeto. Contudo, destaca a **motivação** que este projeto reavivou na equipa educativa, demonstrando que de uma forma simples e acessível foi possível criar áreas estimulantes. Noutro ponto de vista, mais direcionado para as competências desenvolvidas nas crianças do grupo, existem vários destaques, nomeadamente, ao nível da **autonomia**, pela utilização livre dos vários espaços. Como a sala de atividades dava para um pequeno pátio, era possível que as crianças utilizassem de forma autónoma e ponderada esse espaço, sem mover todo o grupo ou dispensar um recurso humano para essa área. Outro ponto considerável, foi o aumento do **sentido**

**de pertença**, que se expandiu para além da sala de atividades. A educadora referenciou também, que o espaço exterior é uma zona querida para as crianças, permitindo-lhes uma **maior liberdade**, bem como uma **ampliação do número de oportunidades** que elas tinham de intervenção.

Assim, evidenciou-se claramente uma mudança de perspetiva, pois analisando toda a entrevista, ao invés da constante referência ao espaço exterior como um lugar promotor do desenvolvimento motor, a educadora foi capaz de imaginar um contexto exterior sem limitações, no qual proporcionaria uma série de propostas diversificadas, nomeadamente, sugestões promotoras das mais variadas competências bem como propostas estimulantes pela curiosidade e inovação suscitada. Como tal refere propostas desde **experiências sensoriais**, desafios motores, **pequenos esconderijos** a contacto com **elementos naturais**, **leitura** em espaço exterior, espaços para **atividades expressivas** ou mesmo ideias desencandadoras da **consciência ambiental**.

Assim, pude verificar que a educadora tinha previamente ao projeto uma visão intensa e clara relativamente ao ambiente exterior. Porém, muitas vezes por dificuldades relativas aos recursos humanos, ou pela dificuldade em gerir diferentes faixas etárias da instituição, este espaço acabou por ser menos usufruído. Todavia, a criação e a localização de alguns dos módulos elaborados, permitiu que as crianças desfrutassem do ambiente exterior de forma autónoma e segura, sem ser necessário despende recursos humanos. Deste modo, todos beneficiaram deste projeto, proporcionando um ambiente muito mais versátil, tranquilo, equilibrado e harmonioso para todos.

### **3. Reflexão Pessoal**

Após a conclusão e divulgação de um projeto, a reflexão e avaliação do mesmo são passos cruciais para a análise crítica perante o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, é importante compreender e analisar as opiniões dos intervenientes, bem como realizar um processo introspetivo para futuras experiências.

Analisando o decurso do estágio, e fazendo uma retrospectiva do projeto desenvolvido, considero certo que foi ao encontro dos interesses das crianças. O grupo adorava frequentar o espaço exterior, e partindo da intervenção realizada, este gosto, tornou-se uma prática regular e diária. As crianças permaneciam muito mais tempo no exterior, chegando mesmo a lanchar várias vezes nesse espaço, o que as deixava extremamente satisfeitas. Foi significativo o crescimento das crianças, a sua capacidade de colaboração, organização, autonomia e independência. A forma como as crianças se envolveram, mesmo quando aquele não era o seu grupo de trabalho, revelava-se pelas construções, diálogos e desenhos que faziam constantemente (sem imposição temática) que originavam sempre “réplicas” dos módulos que foram sendo realizados.

Enquanto futura profissional, este período permitiu-me compreender a diversidade de fatores e elementos que uma educadora deve ter em conta, quer seja pelos variados interesses das crianças que compõem o grupo, quer por diferentes idades, pelos domínios que deve tocar, entre outros. Pela dinâmica do projeto, este exigiu que se trabalhasse constantemente em pequeno grupo, gerindo, no entanto, diferentes trabalhos em simultâneo. Esta foi uma das principais dificuldades encontradas, a gestão de uma variedade de trabalhos, que exige o adulto presente, nem sempre é fácil de se conseguir.

A natureza deste projeto fez-me ainda refletir acerca da importância que o espaço exterior assume numa instituição, não só pela permanência das crianças nesse espaço, mas pelas múltiplas oportunidades que se podem oferecer. Muitas vezes as atividades no interior da sala não são conseguidas, quer pelo comportamento das crianças, quer porque não vai ao encontro daquilo que lhes interessa, contudo, a

alteração do ambiente educativo, isto é, a sua realização no contexto exterior, ganha outra dinâmica e floresce uma atividade muito mais diversificada.

Entendi a necessidade de promover oportunidades que permitam às crianças brincar no exterior, estimulando a criatividade e imaginação, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com outras crianças, ou seja, estimulando o desenvolvimento cognitivo. No exterior, o educador pode proporcionar o desenvolvimento de todas as competências, através de atividades assentes em distintos domínios.

Um dos fatores que considero essencial para boas práticas prende-se com o triângulo de conceitos chave necessários a um futuro profissional. Quando falamos em envolvimento, falamos em comportamento e desenvolvimento. Querendo assim dizer, que se a atividade proposta for ao encontro dos interesses da criança, automaticamente a criança estará envolvida, compenetrada, atenta e implicada, logo não haverá um “mau” comportamento. Agregado a este fator e referido por vários autores, sempre que a criança está envolvida, a criança experiencia altos níveis de aprendizagem, logo desenvolvimento. Este é um dos principais ensinamentos que retiro, observar, escutar, dialogar com a criança, analisando os sinais de envolvimento que esta transmite, regulando assim a forma como intervenho junto delas.

Globalmente, o grupo empenhou-se bastante na construção dos módulos, bem como as famílias se revelaram entusiasmadas e sempre prontas a colaborar.





# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Taking First Steps Outside*. Routledge: David Fulton Book.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 4650.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Erikson, D.M., & Ernest, J.A. (2011). *The real benefits of nature play very day*. *Exchange* 33 (4), 97-99.
- Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14 (2), 22-44.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119 (1), 182-191
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projectos na Educação de Infância (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (2008). *Geometria*, Lisboa: DGIDC:ME.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: ME.

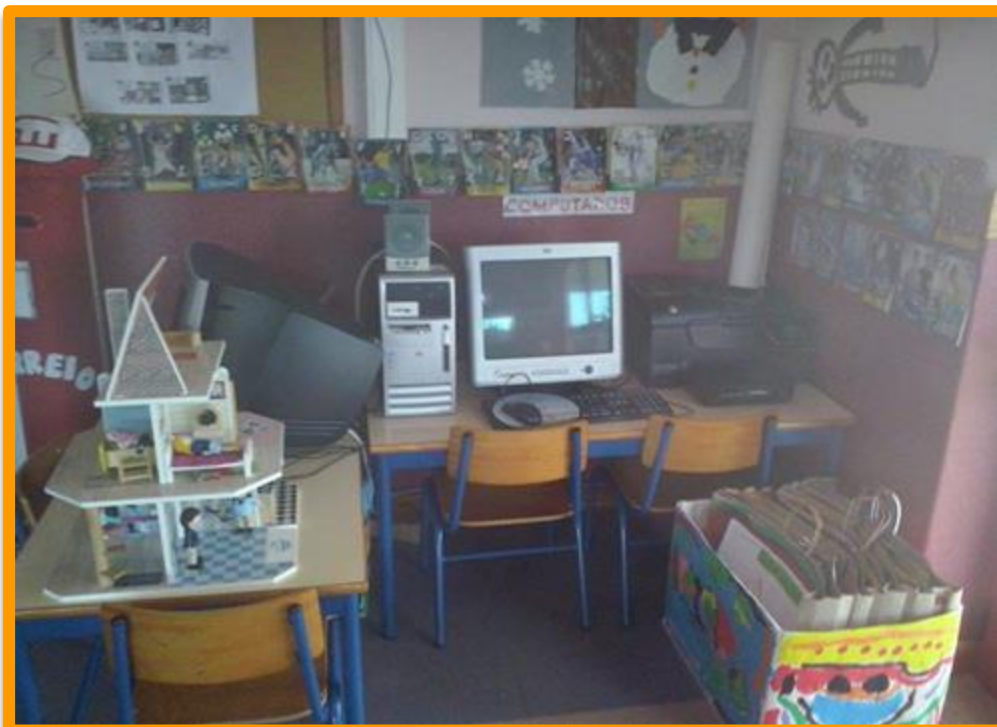
- Perrenoud, Ph. (2001). Porquê construir competências a partir da escola?. Lisboa: Edições ASA.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), Outdoor Provision in the Early Years (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Vasconcelos, T (Coord.) (2012). Trabalho Por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature. Early Childhood Newsmagazine.
- Wilson, R. (2012). Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge.

## **ANEXOS**



## Anexo 1: Fotos da Sala de Atividades









## Anexo 2: Fotos do Espaço Exterior da Instituição



### Anexo 3: COCD Box<sup>1</sup>

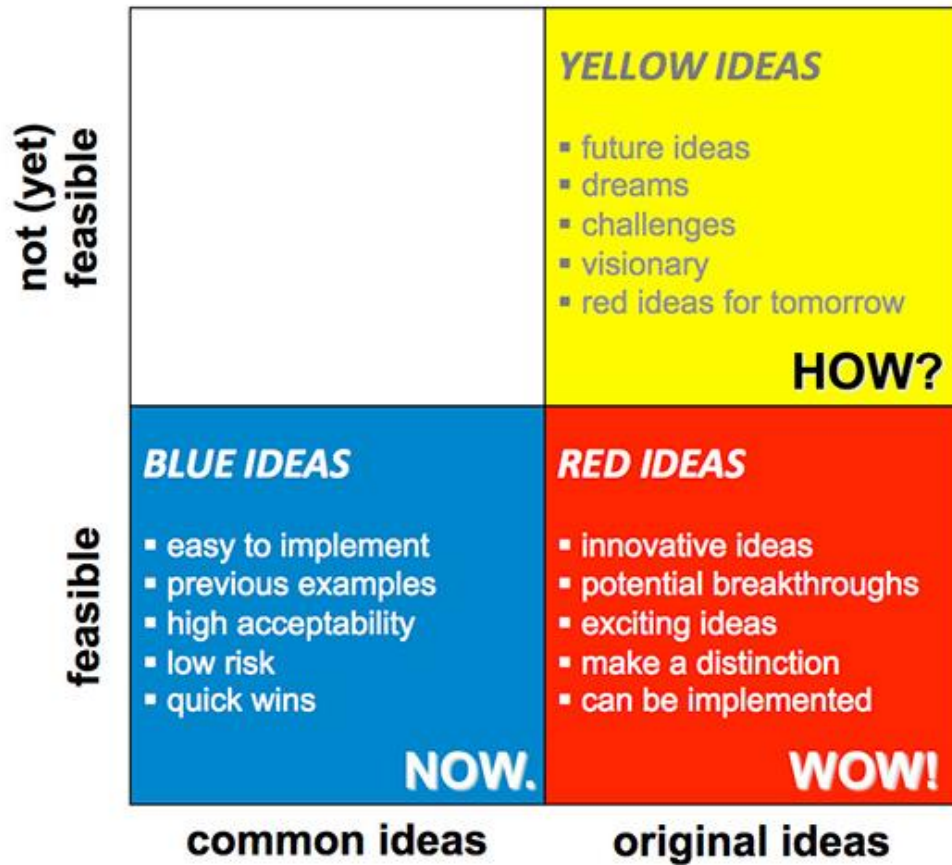
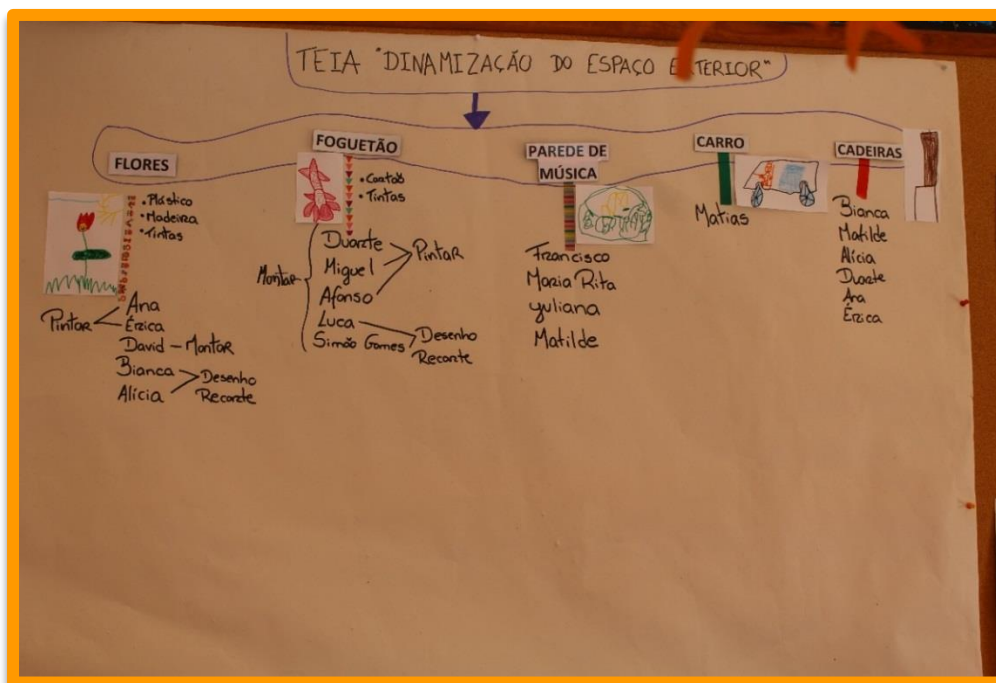
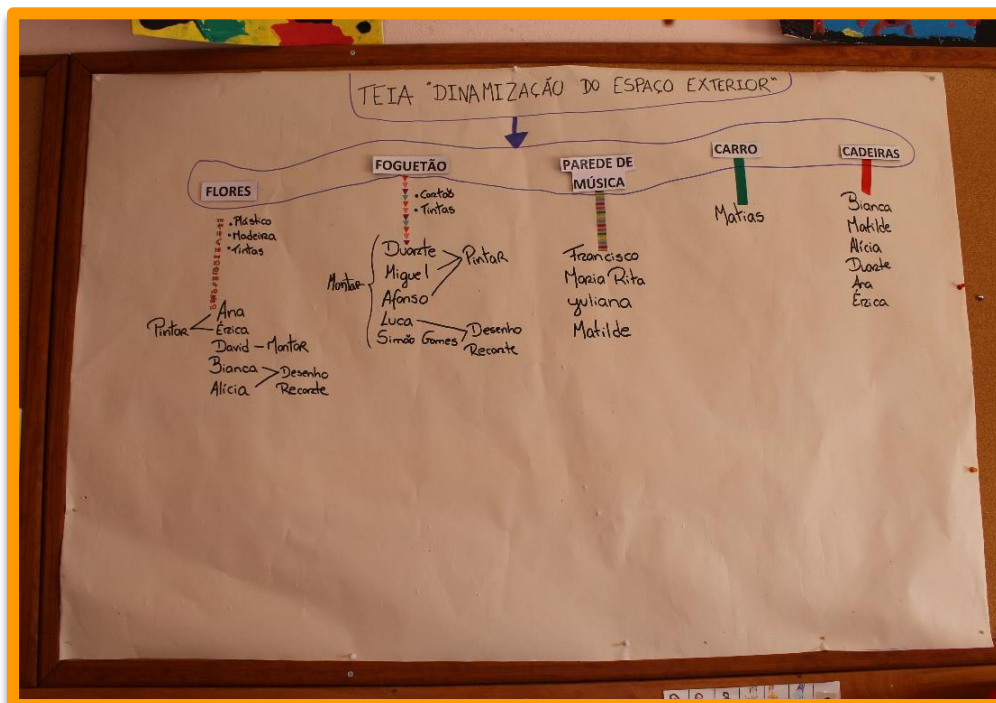


Figura 9 - Grelha de Seleção

<sup>1</sup> Imagem disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/483011128767635616/>, no dia 12/09/2017, às 16H02.



## Anexo 4: Teia



## Anexo 5: Protótipos









## Anexo 6: Planos de Trabalho





## Anexo 7: FOGUETÃO



## Anexo 8: Construção do FOGUETÃO



*Figura 19 - Pintura do FOGUETÃO*

## Anexo 9: Utilização do FOGUETÃO







*Figura 22 - Exploração do FOGUETÃO II*

## Anexo 10: Construção do Módulo FLORES

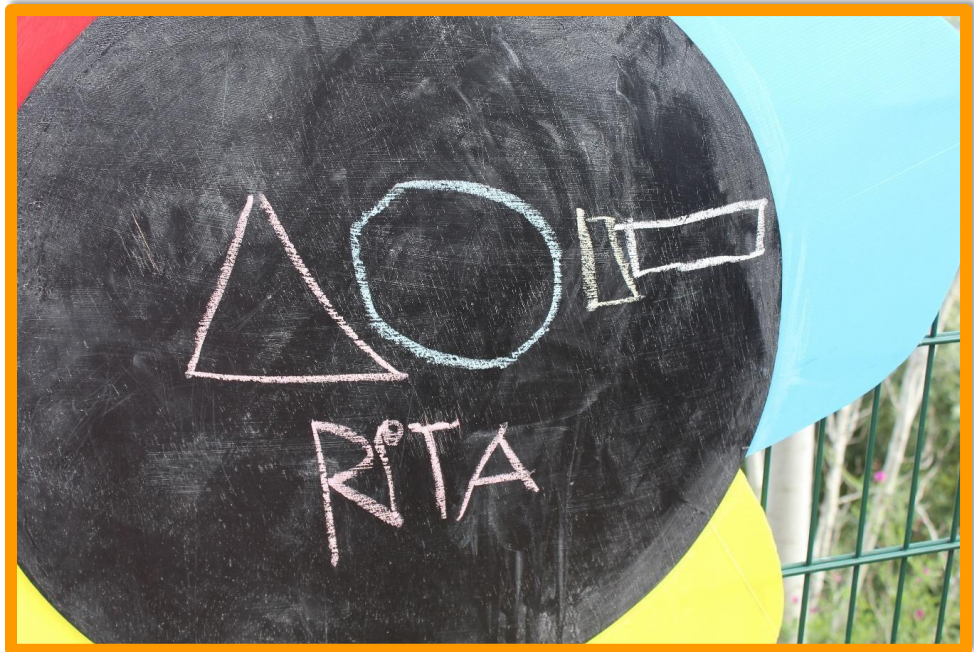




## Anexo 11: Utilização do Módulo FLORES







## Anexo 12: Exploração do Módulo FLORES







*Figura 31 - Reprodução do FOGUETÃO*

## Anexo 13: Utilização do Módulo CADEIRAS





## Anexo 14: Módulo CARRO



## Anexo 15: Utilização do Carro





## Anexo 16: Construção do Módulo PAREDE DE MÚSICA



## Anexo 17: Módulo PAREDE DE MÚSICA





## Anexo 18: Módulo Rã





*Figura 41 - Módulo RÃ concluído*



## Anexo 19: Módulo BALANÇA

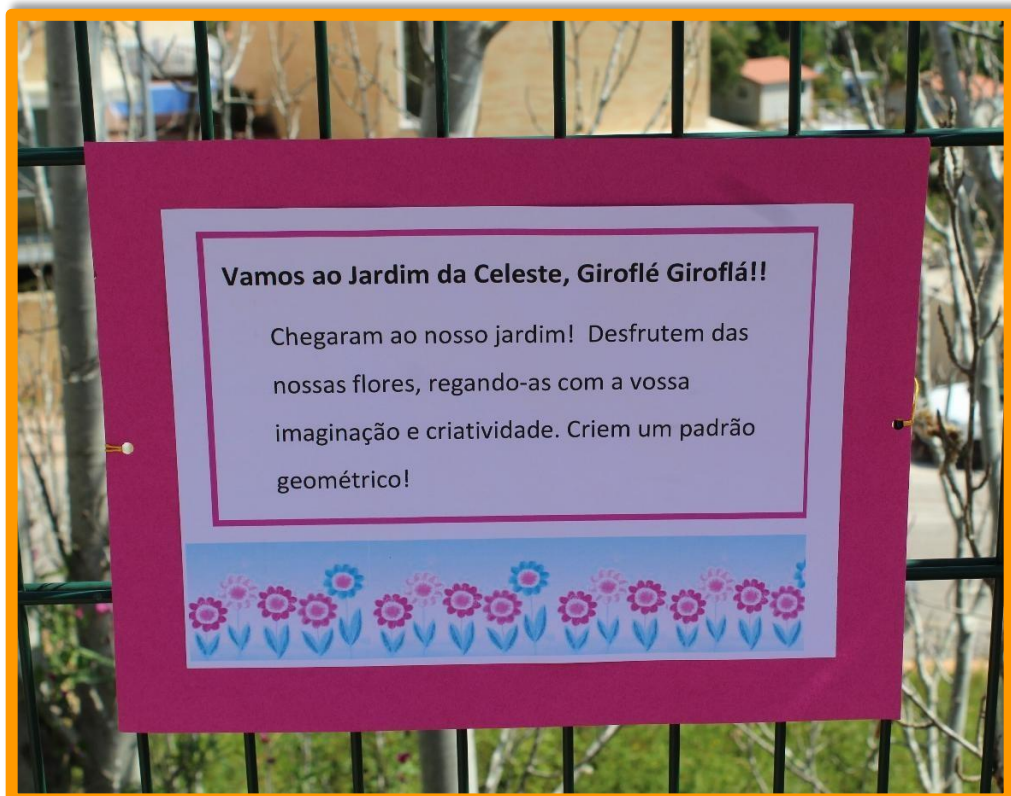


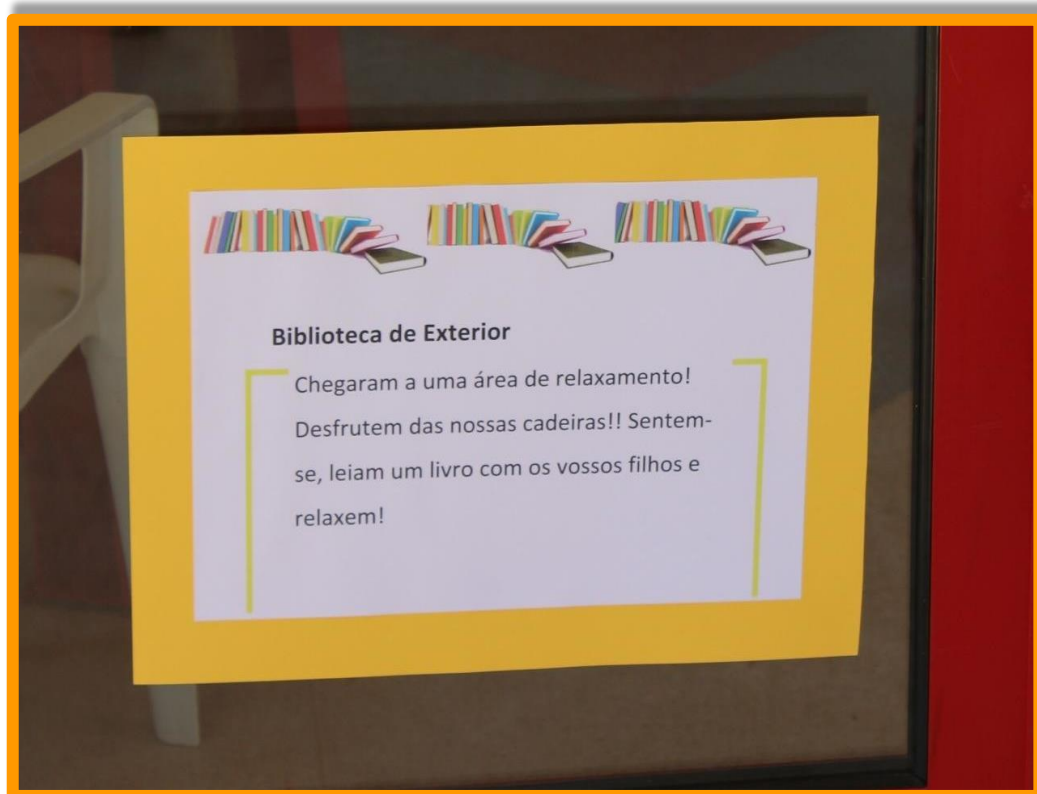
## Anexo 20: Convites para as Famílias



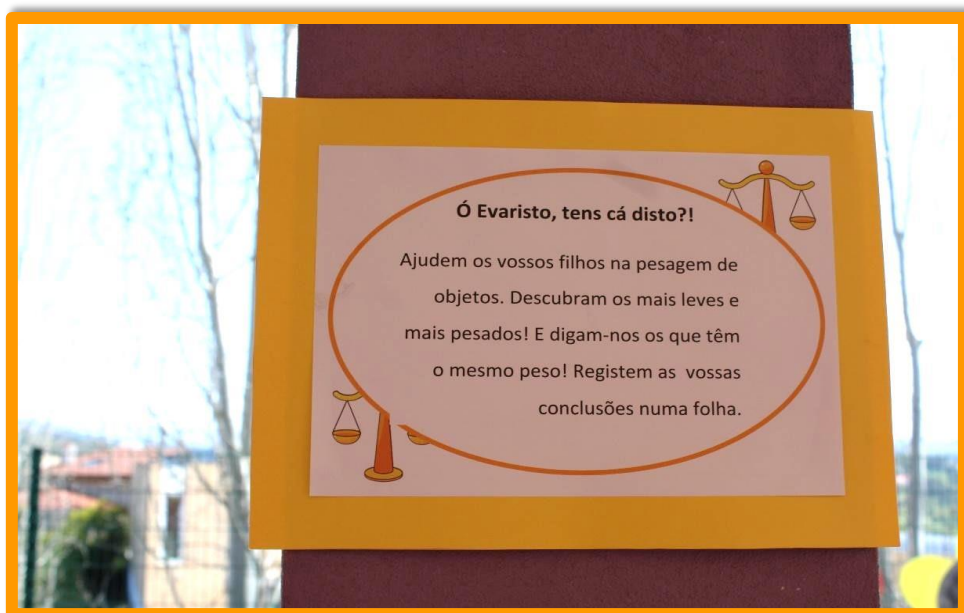


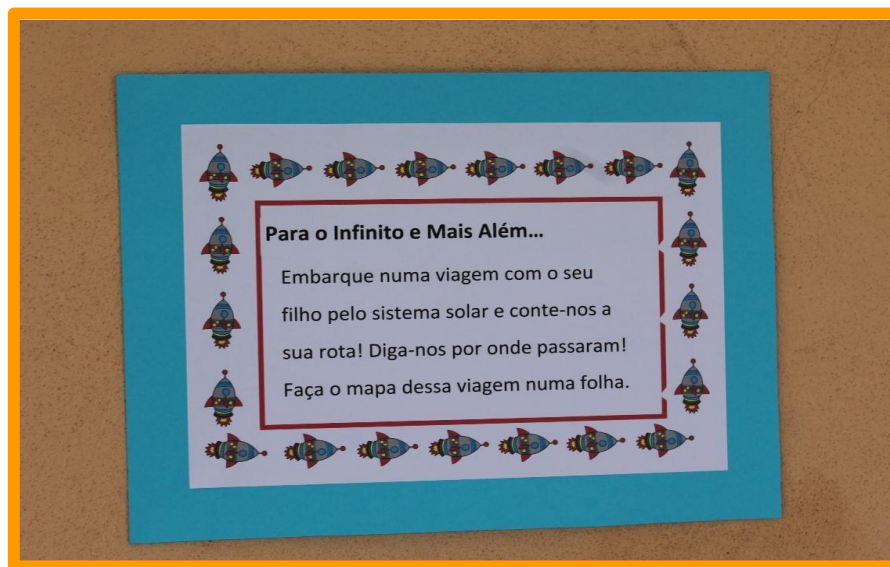
## Anexo 21: Tarefas de Exploração







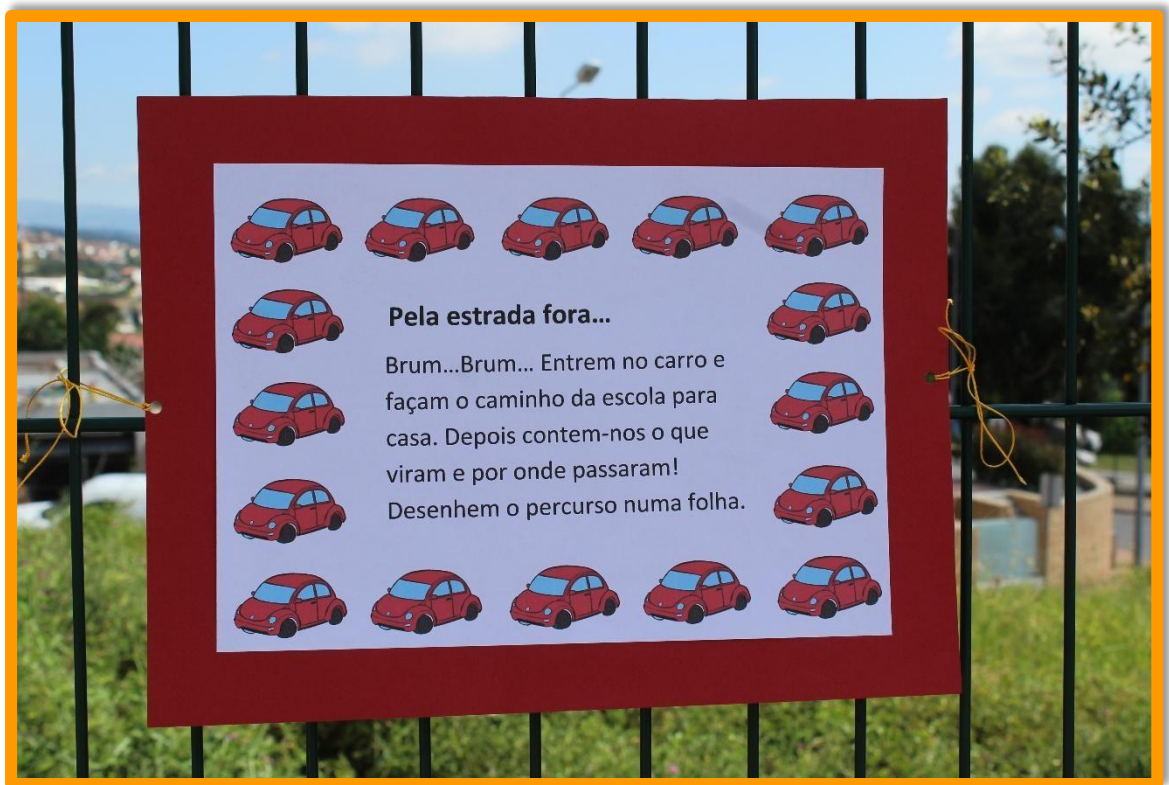




*Figura 51 - Tarefa para o Módulo FOGUETÃO*























## Anexo 22: Comentários dos Pais

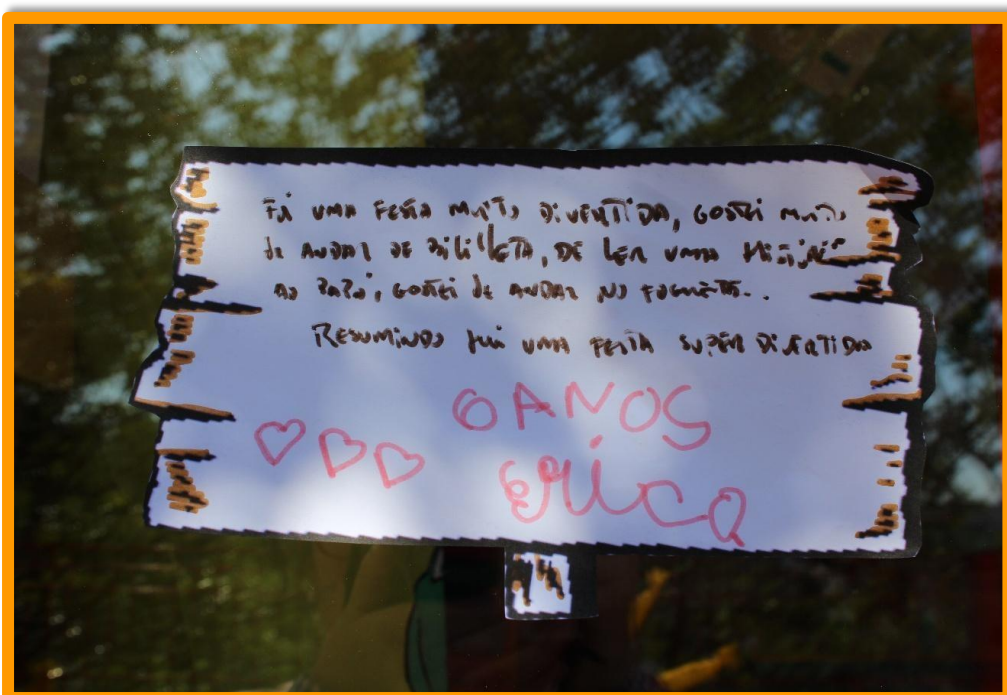
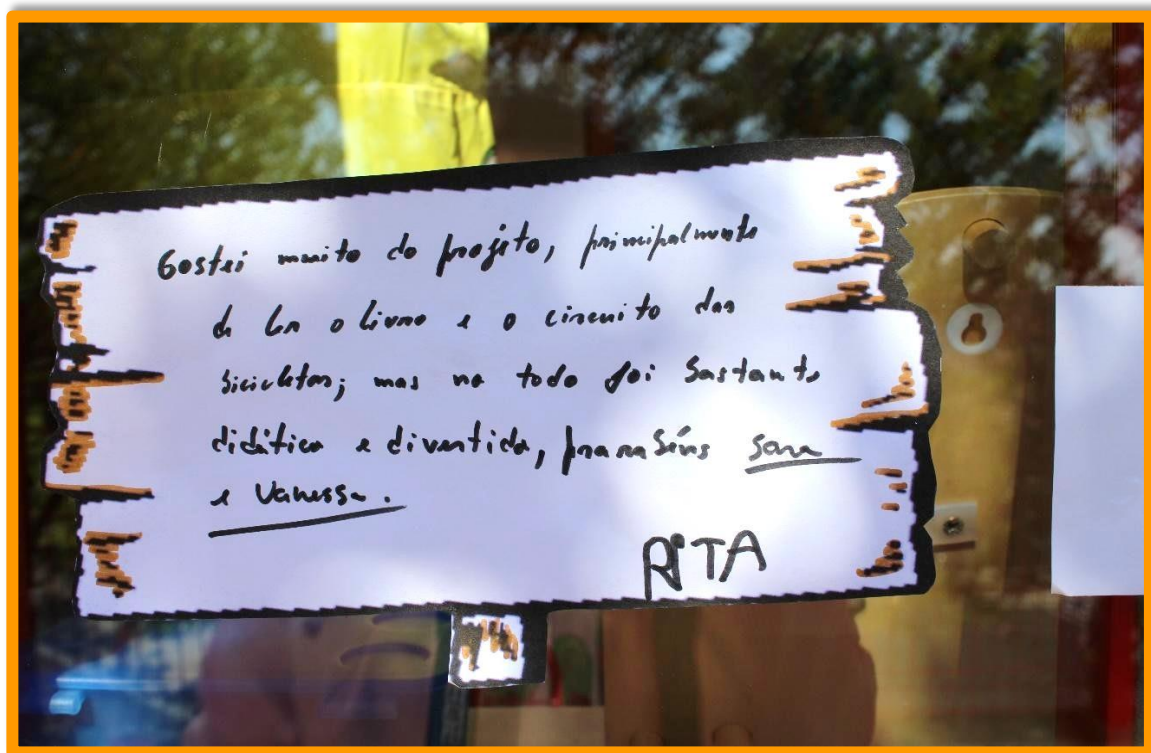
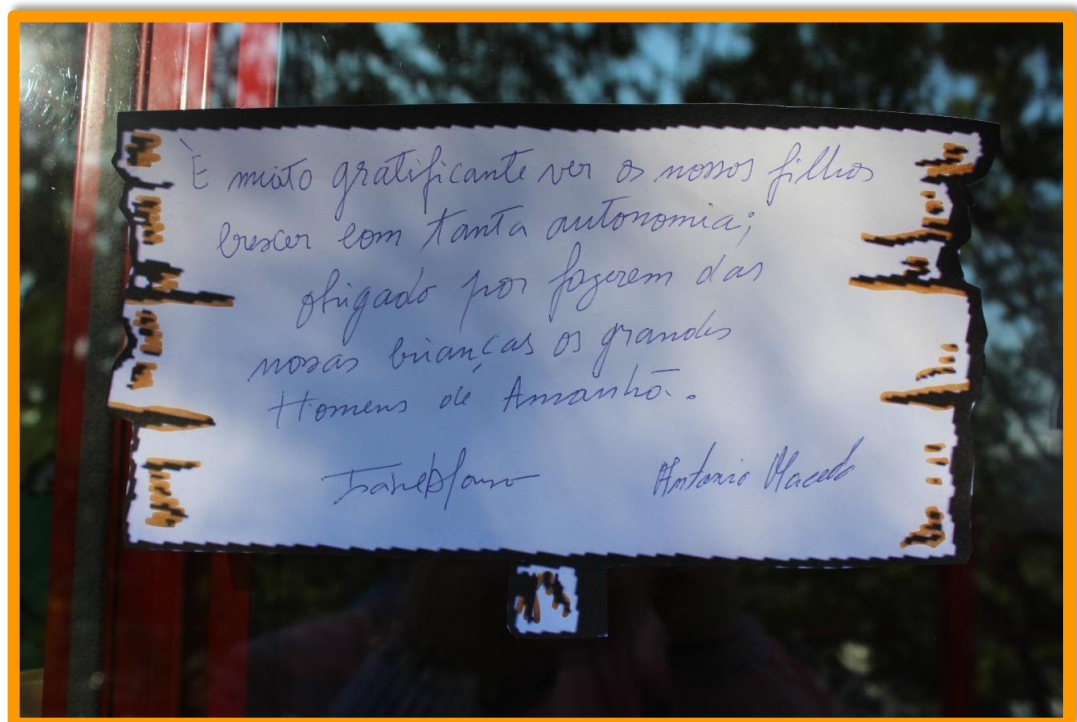
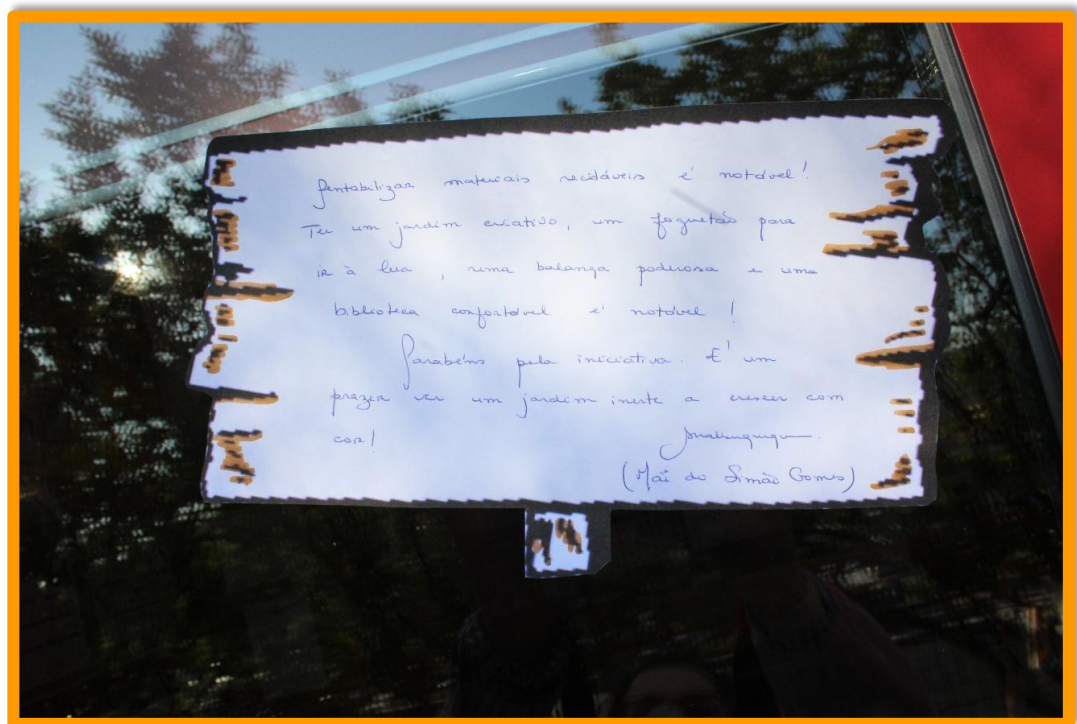


Figura 64 - Comentários Pais





## Anexo 23: Gincana







*Figura 70 - Exploração da Gincana*

## Anexo 24: Desenhos das Crianças







*Figura 72 - Desenho dos Módulos*

## **Anexo 25: Entrevista à Educadora Cooperante**

### Breve descrição do percurso académico da educadora

“ Sou educadora de infância desde 1980. Portanto, já vou fazer 37 anos. Tirei o curso na escola normal de Educadores de Infância, que na altura era o bacharelato. Mais tarde tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação, fiz o complemento de formação para ficar com a licenciatura. Depois, passado uns anos, tive e senti necessidade, e quis fazer uma especialização em supervisão pedagógica. Tendo em conta os desafios com que a escola se deparava, designadamente ao nível da avaliação, por exemplo, observação de aulas, avaliação de colegas, cargos de coordenação do departamento. Então, tirei esta especialização no Instituto Superior Bissaya Barreto”.

#### 1. Qual o significado que atribui ao espaço exterior?

“Considero que o espaço exterior é um espaço privilegiado para o desenvolvimento motor das crianças, é um espaço onde as crianças realmente têm uma maior atividade motora - correm, saltam e escalam. Também é neste espaço que se desenvolvem as sessões orientadas de psicomotricidade, as sessões de movimento. Mas considero também, que é um espaço privilegiado para as crianças desenvolverem as suas interações sociais, porque tomam iniciativas. É um espaço mais livre onde tomam iniciativas de grupo e desenvolvem interações de uma forma um pouco diferente do que desenvolvem quando estão na sala de atividades.

Também por isso, desenvolvem a sua autonomia e a sua iniciativa. Acho que é um espaço especial onde isso acontece. Também é um espaço onde as crianças podem explorar o ambiente natural. Daí a importância de ser um espaço rico, no qual passam a contactar com uma maior diversidade de estímulos”.

2. Ao longo destes anos de serviço passou por diferentes instituições. Como é que era percecionado o espaço exterior pelas equipas educativas?

“Normalmente, o espaço exterior era utilizado em tempos pré-determinados – os chamados tempos de recreio, a meio do período da manhã e no final da tarde. São mais utilizados nas estações do ano da primavera e verão. No inverno e no outono são utilizados mas com muito menos regularidade. Só quando realmente não chove e não há vento. Muitas vezes isto acontece, porque em alguns locais, há elementos que consideram que está frio e optam por não ir com as crianças para o exterior.

Eu já passei realmente por diversos JI e já integrei diversas equipas, onde tentámos ter alguma intervenção no espaço exterior, principalmente ao nível da arte efémera, portanto, objetos tridimensionais, às vezes até construídos com a ajuda dos pais, e que colocámos no exterior com objetivos decorativos alguns deles, como por exemplo espantalhos e outros. Mas também a colocação de bancos de jardim em locais estratégicos para as crianças também poderem conversar umas com as outras, relaxar, terem momentos onde pudessem descansar e ler um livro. Às vezes desenvolvia algumas horas do conto no exterior, embora não fosse todos os dias e era um pouco menos do que no interior, mas pessoalmente com o tempo mais ameno, com uma temperatura amena, às vezes proporcionava este momento”.

3. Porque acha que na maioria dos estabelecimentos educativos o espaço exterior não é considerado como um elemento do contexto educativo?

“Eu acho que por vários motivos, penso que o principal terá talvez a ver com uma lacuna de formação nesta área. As pessoas percecionam o espaço exterior só como o espaço destinado ao tempo de recreio e não muito como o espaço onde também podem acontecer uma grande diversidade de atividades, para além da atividade motora. Acho que falta divulgar mais junto dos educadores e dos outros elementos da equipa, inclusive das assistentes, experiências levadas a cabo em outras escolas, onde o espaço é muito diversificado, onde são desenvolvidas experiências significativas, penso que se deveria avançar com isso, mas para além disso também acho que há questões de sedentarização das próprias pessoas, dos próprios adultos. Eu acho que

nós, adultos, temos hábitos sedentários, e por isso acabamos por levar atrás as crianças. Não nos movimentamos assim tanto, e não utilizamos tanto o espaço, que por excelência é um espaço de movimento”.

4. Qual a utilidade dada ao espaço exterior físico da instituição antes do projeto interventivo?

“As crianças normalmente frequentavam diariamente o espaço exterior, só quando chovia, ou em dias de chuva seguida é que eles não iam ao espaço. Quando chove não vamos para o exterior. Mas a meio da manhã tinham um período que iam para o exterior sistematicamente, e à tarde já no tempo das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), também havia um tempo em que se privilegiava que as crianças fossem para o exterior, a seguir à componente educativa, onde as crianças saíam das salas, antes de irem lanchar e iam para o exterior para poderem também correr, saltar, desanuviar um pouco, sempre considerámos isso importante. Agora, a utilização acabava por não se estender para além destes períodos, a estas atividades livres, era utilizado nas sessões de psicomotricidade com vários equipamentos e pouco mais era que isso. Às vezes uma hora do conto na primavera e verão que desenvolvíamos no exterior e jogos coletivos, até tradicionais, mas que incluíamos nas sessões de movimento.

Era também utilizado nas festas, nos convívios com os E.E., mas convívios específicos como o magusto, a festa de verão, a festa de final de ano na instituição, que é habitualmente desenvolvida no espaço exterior”.

5. Considera que este projeto foi significativo para o grupo? Em que medida?

“Sim, claro que foi. Foi muito significativo porque foi desenvolvido num ano em que a instituição também vivia um pouco um impasse em relação ao espaço exterior, porque tinham sido retirados os equipamentos fixos que existiam, por estarem danificados e não tinham sido colocados outros, portanto foi um ano letivo em que não tivemos os equipamentos fixos que habitualmente temos. Por isso, esse facto, o

facto desse equipamento não ter sido substituído tornou mais pobre o espaço exterior, também alguns condicionamentos associados às instituições que supervisionam o espaço, designadamente a autarquia, a necessidade de pedir autorizações para instalar determinados equipamentos também trouxe alguns condicionalismos. E tudo isto junto desmotivou um pouco a equipa e vivíamos num impasse. Por isso eu acho que o facto deste projeto se ter centrado sobre o espaço exterior foi muito bom, porque veio ao encontro de uma necessidade, que era a pouca diversidade de material, então eu acho que houve assim uma conjugação de sinergias, digamos assim, com o desenvolvimento do projeto, que trouxe uma nova motivação aos próprios elementos da equipa educativa e aos pais, porque no fundo demonstrou que com materiais mais ou menos simples, uns mais complexos do que outros, mas que com motivação e intervenção de todos se conseguiu fazer algo.

Conseguiu-se diversificar os estímulos que as crianças tinham e isso foi muito importante. Motivou a equipa, os pais, e a Associação de Pais, designadamente, que mais tarde, no ano letivo seguinte, portanto o ano presente, vem a continuar o esforço que foi feito no âmbito deste projeto e vem até a replicar algumas coisas, a aumentar o número de elementos, evidentemente que alguns elementos se estragaram porque eram materiais com limitações de durabilidade, e as agressões exteriores acabaram por estragar, outras ficaram, outros foram reconstruídos e replicados pelos pais. Por isso, teve impacto, um impacto muito bom na instituição”.

6. Consegue apontar que competências vê desenvolvidas nas crianças posteriormente ao projeto?

“Penso que a questão da autonomia das crianças, por exemplo, no pátio, uma vez que o pátio está situado em frente à sala de atividades (há uma porta que dá diretamente para o pátio). As crianças começaram a utilizar mais o pátio, desde logo pelo facto de terem sido lá colocados os pneus para eles lerem, para eles verem os livros, o facto de estarem os quadros de ardósia, para eles escreverem e desenharem com giz, portanto começou a ser utilizado mais e as crianças também ganharam autonomia para estarem lá pequenos grupos, não precisávamos de estar todos, não era preciso

mobilizar o grupo todo para o exterior. Podia ser utilizado por um pequeno grupo enquanto outros pequenos grupos continuavam na sala de atividades a desenvolver outras tarefas e iam rodando. Esse foi um impacto, para além das crianças passarem a olhar de outra forma o seu espaço exterior, portanto aumentou o sentimento de pertença das crianças em relação ao espaço exterior e não só à sala, não só aos outros espaços da escola. Sabemos também que o espaço exterior é normalmente o espaço que as crianças mais gostam, quando fazemos essa pergunta às crianças elas referem muito o espaço exterior, porque têm uma liberdade maior e a diversidade também proporcionou uma ampliação do número de oportunidades que eles tinham de intervenção”.

7. Então, suponha que não teria quaisquer tipo de limitações para a construção do espaço exterior, nem físico, nem económico, como é que o imaginaria?

“Eu imaginava-o com diferentes tipos de piso – terra, erva, relva e uma parte fofa – onde se pudessem fazer atividades no chão como rebolar. Acho que deviam haver diferentes tipos de piso e são muito importantes também os declives, diversificar a altura, de forma a que possam trepar e subir. Julgo que alguns equipamentos fixos também, mas também com muitos elementos naturais. Acho que o espaço exterior do JI deve ter muitos elementos naturais, incluindo muitas árvores de diferentes tipos, plantas aromáticas, que normalmente não existem e seria interessante pelas experiências olfativas que sugerem. Depois, refúgios para as crianças se esconderem, porque eles gostam muito de ter esconderijos e proporciona outro tipo de atividade, de conversa entre as crianças, em pequeno grupo. Esses refúgios podiam ser desde casas a tendas, por exemplo, tocas, e se se conseguisse ter árvores com troncos com tocas, acho que também seria muito interessante para as crianças poderem guardar pequenos segredos, pequenos elementos que são objetos secretos, que eles às vezes utilizam muito como pedras, folhas, pauzinhos, que às vezes gostam de guardar para quando voltarem ao recreio poderem voltar a brincar. Eu acho que as tocas seria muito interessante, vejo isso como um estímulo.

Outra proposta seria um labirinto – percurso labiríntico – acho que também seria bom porque eles veem o espaço de forma diferente. Acho que uma casa onde se pudessem guardar uma série de objetos móveis, como as bolas, os arcos, trotinetes, triciclos, mas também outro tipos de objetos como por exemplo, livros, poderíamos ter livros mais acessíveis, não ter de estar a ir buscar os livros à sala. Assim, ter uma casinha com aqueles objetos que têm de ser preservados das condições atmosféricas, mas que estão lá à mão e que eles podem ir buscar.

Banquinhos de jardim para eles se sentarem a ler, confortáveis, com costas porque por exemplo no nosso espaço de recreio só à bancos sem costas, e eu por acaso acho que os bancos de jardim com costas são mais interessantes, as crianças gostam mais porque se podem encostar e ter outro tipo de posição.

Uma coisa que acho muito importante são os placares para as crianças pintarem fixados na parede, assim um pouco como os quadros de ardósia que fizeram no projeto mas outro tipo de placar, por exemplo, em madeira em que a parte onde se coloca as tintas pudesse ser recolhida e que se pudesse com regularidade realizar atividades de pintura sem ter de ser no chão. Mas cavaletes grandes, com folhas grandes que proporcionassem uma verdadeira atividade expressiva.

Os caixotes do lixo acho que seriam importantes, pois por vezes não existem e fazem falta. Muitas vezes as crianças apanham o lixo que encontram e levam para a sala para por no caixote e acho importante que haja. Espaços de sombra também é importante. Por exemplo, nós, um dos aspetos que nos motivou pouco naquele ano em que não tínhamos nada, quando foi desenvolvido o projeto, foi o corte de uma árvore grande que era a árvore mais frondosa e que dava mais sombra ao espaço exterior. A sombra é importante em dias de verão, principalmente nos dias em que está muito calor.

Depois há outras coisas, ... esculturas musicais que se podem pendurar em ramos de árvore, um espaço de horta, que as crianças possam tratar e acompanhar o desenvolvimento”.